

Acteur et témoin : une histoire personnelle de l'orientation scolaire

Bernard Desclaux

Sommaire

Sommaire	3
Préambule	5
Les débuts dans la vie.....	7
Les années 80, mes années matrices	37
Vers la formation	92
Formateur à plein temps.....	114
Contextes général et personnel.....	160
Une retraite active	Erreur ! Signet non défini.
Dernières réflexions	180
Index.....	198
Index des personnes.....	200
Index des auteurs	204
Bibliographie	206
Table des matières	222

Préambule

Hasard, rencontres et opportunités

Comme beaucoup d'entre vous, sans doute, j'ai découvert Ken Robinson¹ grâce aux très nombreux RT de sa vidéo sur Twitter : Changer l'Éducation (8 juin 2013). Puis il y a eu sa conférence TED : "Comment l'école tue la créativité" (26 févr. 2014). Et enfin, la parution de son livre, L'Élément : *Quand trouver sa voie peut tout changer !* (Robinson et Aronica, 2013). (Il en a fait une présentation dans un entretien avec Emmanuel Davidenkoff (27 novembre 2013) qu'il clôture en répondant à la question « Le changement est-il en cours ? » de la manière suivante : « *Je le crois, et il vient de la base – élèves, enseignants, parents et personnalités locales. C'est toujours ainsi que démarrent les véritables révolutions.* »

Certains interprètent ce livre de Robinson comme une trace de cet hyperindividualisme qui gagne notre époque. La réussite et le bonheur supposent une forme d'adéquation entre soi et... soi. Il y aurait une vérité de chacun, et réussir reviendrait à la reconnaître, l'accepter et la mettre en œuvre dans ses activités, qu'elles soient professionnelles ou personnelles. Une autre critique peut être présentée, c'est la liste impressionnante, dans son livre, de récits de vie de personnes pour la très grande majorité anglo-saxonne. Tout cela pourrait donc vous donner des boutons. Mais il faut y regarder de plus près.

L'Élément, c'est l'ensemble des talents, passions, aptitudes, etc., qui nous sont propres. Leurs reconnaissances ne vont pas de soi pour de multiples raisons. Les attentes de la famille, celles du système scolaire, des amis, plus tard du monde professionnel, de la culture d'une manière plus générale, réduisent ou ignorent la diversité des intelligences, des motivations, des intérêts des personnes.

Les récits que Ken Robinson rapporte montrent l'importance d'au moins deux choses pour la reconnaissance de l'Élément et de son développement. D'une part l'action d'un mentor qui opère cette "reconnaissance" et la valide. Ce mentor sert également de protecteur pendant que s'opère l'acceptation de l'Élément par la personne elle-même. Et puis il y a la tribu, le groupe, le réseau de personnes avec qui cet Élément peut être partagé, cultivé, développé. " Trois dynamiques puissantes sont inhérentes à la tribu : la validation, l'inspiration et ce que nous appellerons l'alchimie de la synergie." (p 136)

Et ces rencontres n'ont rien à voir avec la chance, même si souvent les personnes elles-mêmes le formulent ainsi. Il s'agit d'occasions saisies et provoquées, de

¹ Décédé en août 2020.

recadrages de situations à priori défavorables grâce à une aptitude à voir selon différents points de vue. Mais, « *tous les systèmes scolaires [au monde] nous inculquent une vision très restreinte de l'intelligence, en surévaluant certains types de talents et d'aptitudes. Ce faisant, ils en négligent d'autres qui sont tout aussi importants, ils ne tiennent pas compte des relations entre eux, lesquelles contribuent à la richesse de nos vies et de nos sociétés. Cette approche stratifiée et unifiée de l'enseignement marginalise tous ceux qui n'ont pas une tendance naturelle à apprendre de cette manière.* » (p. 20)

Michel Boujenah racontait une belle histoire, celle de Samuel qui voulait gagner au loto. Je m'en suis souvent servi en formation. Chaque matin, Samuel s'adressait à Dieu en lui demandant de le faire gagner au loto. Et chaque jour Samuel répétait sa demande, et le sketch s'étirait comme un bon comique sait le faire, ce que je vous épargnerais ici. À la fin, Dieu excédé s'adresse à Samuel : « *D'accord, d'accord, Samuel, je vais te faire gagner au loto. Mais au moins, joue !* ».

À quoi ça sert de faire un projet ? Surement à en faire un autre, à jouer ! Autrement dit, à vous mettre dans une dynamique d'activités et de relations. On définit souvent le processus d'orientation comme une décision, la plus rationnelle possible. Est-ce si sûr ? Est-ce ainsi que les hommes vivent ? En tout cas, pour moi, je n'ai pas ce sentiment. Et ma vie professionnelle fut sans doute le fruit de hasards, de rencontres et d'opportunités saisies ou ratées. Là se situe sans doute la décision : saisir ou non l'opportunité.

Lors de mon départ en retraite en septembre 2008, je fis bien sûr un discours. Il m'a servi de trame pour composer ce livre. Comment suis-je rentré dans cette profession de conseiller d'orientation, avec quels « bagages » et surtout sans formation spécifique préalable ? Comment mon « parcours » a-t-il croisé ceux de bien des collègues, dont certains étaient présents lors de cette petite cérémonie ? Comment des rencontres ou des activités ont déclenché d'autres opportunités ? La retraite ne devait pas arrêter totalement mes activités comme vous le verrez, mais surtout d'autres ont débuté, celles de blogueurs, de veilleur, de conférencier.

Si ce texte est d'abord une autobiographie surtout professionnelle, il est aussi un regard sur les évolutions de l'orientation en France depuis les années 80, une mise en perspective plus ancienne, et des interrogations sur la décomposition du système d'orientation que j'observe depuis plusieurs années et qui s'accélère. Ainsi, ce livre retrace un parcours singulier : celui d'un professionnel qui a été à la fois acteur engagé et témoin critique des transformations de l'orientation scolaire française.

Les débuts dans la vie

Naissance, antécédence, enfance, etc.

Je suis né un 9 juin 1947 dans un endroit un peu spécial : La Monnaie de Paris, en face du Vert-Galant, le jardin où se promenait Henry IV ce roi "Vert-Galant". À cette époque, il était encore très courant que les accouchements se fassent à la maison. L'hôpital était encore souvent associé à la mort.

Mais pourquoi la Monnaie de Paris ? Ce lieu à l'époque était le lieu de frappe de la monnaie française et des médailles. Mon grand-père maternel, Joseph Brisson, « Pépé Yoyo », y était rentré, je crois, en 1923 ou 24, ma mère étant née en 1920. Il était originaire du Boucau, une petite ville près de Bayonne dans le Pays basque, où se trouvaient les Forges de l'Adour. Il y avait appris le métier de tourneur. Au moment de la guerre de 14, il était marin, mécanicien, à fond de cale, et ce, durant toute la guerre. Lors d'une permission, il tomba amoureux de ma grand-mère, qui vivait à Dax. "Lorsque je vous vite, vous m'épatâtes !", c'est ce qu'il disait à propos de cette première rencontre. Ils sont montés à Paris juste après la guerre. Il me racontait que, dans cette période, il changeait de patron chaque jour. Comme il avait un "métier", il n'était pas tenu par la nécessité d'avoir une "place". Il pouvait dire « merde » au patron tous les jours. Et je pense, le connaissant, que cela a dû être le cas plus d'une fois. Mais la naissance de ma mère l'a peut-être aussi calmé, et rendu sérieux, car, pour sérieux, il l'était. Donc, il s'est fait embaucher comme tourneur aux Monnaies et Médailles, et il est "monté" rapidement dans la hiérarchie.

Pendant quelque temps, il a fait (il n'en était pas très content) de l'espionnage technologique. Il était envoyé dans certains pays, en Angleterre, entre autres, pour "copier" des machines. Il considérait ainsi qu'il volait le travail des autres. De même il considérait que le meilleur ouvrier de France était sans doute le faux-monnayeur qui venait d'être arrêté, et que, plutôt que de l'emprisonner, il aurait été plus intelligent de l'embaucher. En tout cas, très vite, il est devenu chef des travaux, la fonction technique la plus haute, après c'est le Directeur. Ce qui lui a valu un appartement de fonction dans le beau bâtiment qu'est l'Hôtel de Conti, quai Conti, le long de la Seine, avec pour vis-à-vis l'île du vert galant et la Samaritaine.

Du côté paternel, mes grands-parents étaient originaires des environs de Dax, ils y ont vécu un temps et étaient amis avec mes grands-parents maternels. C'est ainsi que mes parents se sont rencontrés. Mon grand-père paternel, Raymond Desclaux, avait fait le tour d'Espagne pour apprendre le métier de bottier, mais un accident l'a empêché de l'exercer. Aussi, ils sont montés à Paris comme valet

et cuisinière et ont été embauchés par des familles particulièrement aisées habitant Neuilly ou les beaux quartiers de Paris. Parmi ces familles, il y eut la famille Pain². Mon père est élevé par sa tante à Donzac près de Dax, puis il sera en pension en région parisienne. Lors des vacances scolaires, il est alors avec ses parents qui accompagnent leurs patrons en vacances, les Pains, les Renault. Un autre monde.

Une petite conséquence pour moi, bien plus tard : pas question de me mettre en pension (c'était une menace coutumière à l'époque, souvent entendue chez mes amis), mais aussi, aucune colonie de vacances. J'ai donc passé toutes mes vacances scolaires avec mes parents et grands-parents maternels.

De temps en temps, le dimanche, nous allions voir, et même parfois manger dans la cuisine des patrons de mes grands-parents paternels, Raymond et Suzanne. L'après-midi, nous visitions l'appartement en l'absence du patron. Il s'agissait de Myran Eknayan, un diamantaire, collectionneur de tableaux. Enfant, je me rappelle y avoir vu un tableau de Renoir, l'un des très nombreux portraits des enfants de Renoir. Mais dans les chambres de bonnes, il y avait également des tableaux entreposés en très grand nombre, des tableaux peints sur des toiles de sacs de pommes de terre avec des aplats de couleurs tristes, et des formes géométriques (carrés, triangles, ronds), conservés pour « on ne sait jamais ! ».

Témoignage de ma mère sur sa vie³

Parcours d'une vie

Jacqueline Brisson, née le 13 mars 1920 à Paris dans le 15^e arrondissement, rue des Nouettes. Mes parents s'y étaient installés en 1918. À partir de ma naissance, ils y sont restés un an, puis se sont installés deux ans à Pantin, puis au Lilas, au 118 rue de Paris, jusqu'en 1929. Et à l'âge de 9 ans, je passe d'un " deux pièces-cuisine " aux Lilas, à l'appartement de fonction à La Monnaie de Paris. Il y avait cinq grandes pièces.

Je vais à l'école des Filles qui se trouve rue Saint-Benoît. C'est là, dès la première année, que je rencontre Marthe Foucrier qui deviendra Bérillet. Ses parents sont marchands de vin et ils habitent rue Mazarinne. Je rencontrerais une autre amie bien plus tard, à 15 ans : Paulette Gilou. Je reste dans cette école jusqu'au brevet.

Vers dix, onze ans, je débute le piano, et cela durant 5ans, avec Melle Tucoulat qui habitait Le Raincy. Elle aurait voulu que je rentre à la Scola Cantorum pour

² Propriétaire d'une société d'extincteurs et ami proche de la famille Renault.

³ Elle l'avait rédigé à l'âge de 90 ans passés, à ma demande, pour que je l'installe sur mon site.

devenir professeur. Je suivais les cours à la salle Gaveau où Mlle Tucoulat louait une salle. Tous les mercredis, après l'école, Maman me préparait un lait de poule, c'est-à-dire un œuf battu dans du lait, avant de m'accompagner Salle Gaveau. Mes parents m'ont acheté un piano demi-queue à la Salle Drouot. Je n'ai pas continué les études de piano pour aller à la Scola, car elles étaient trop coûteuses pour mes parents, c'est ce qu'ils ont décidé, j'ai donc pris une autre direction.

Renée Bertaut, couturière, était une amie et la patronne de Maman. Renée avait une cliente qui était Madame Bouquet (la mère de l'acteur Michel Bouquet). Celle-ci était modiste rue de Miromesnil, et elle m'a pris comme apprentie.

Ma communion s'est faite en 1932, avec un repas à la Monnaie.

À la déclaration de la guerre⁴, je fus embauchée à La Monnaie à la salle des ventes où j'ai travaillé six mois. Raymond et Suzanne, les parents de Marcel, habitaient dans le même quartier que ma mère à Dax, près de la baraquette (il s'agissait d'une épicerie). Ils se connaissaient depuis longtemps. Ils sont également " montés " à Paris, et ont continué à se fréquenter. Si bien que, lors de ma naissance, Raymond a dit à ma mère que je serais sa belle-fille. Marcel, son fils, fut élevé à Donzac, dans un petit village des Landes, à 25 km de Dax, chez la sœur de Suzanne, sa mère, jusqu'à l'âge de 14 ans. Ensuite il a été interne dans un lycée près de la capitale. Ses parents étant gens de maison, ils ne pouvaient l'élever.

Je me rappelle notre première rencontre. Il était pensionnaire, et je devais avoir 14 ans. J'étais mauvaise en orthographe et je suivais des cours chez une amie de Renée. C'est là qu'on me l'a présenté. Mon père était très strict, et me surveillait beaucoup. Je fus une " chasse gardée ".

Pourquoi je suis devenue modiste ? Je crois que c'est parce que ma mère aurait voulu l'être. Mais dans les années 1880, ce métier était considéré comme très mal fréquenté. Et mon père s'y était opposé. Les modistes s'occupaient plutôt des dames de la " haute ", et mon père était plutôt de tendance à gauche. Moi j'aimais les chiffres, et j'aurais voulu faire comptable. Mais à l'époque il s'agissait de travailler dans les bureaux, c'est-à-dire dans le " monde des hommes ", et bien sûr mon père ne voulait pas. Il fallait un métier de femmes à exercer entre femmes. Renée Bertaut avait comme cliente Madame Bouquet (mère de l'acteur Michel Bouquet) modiste, habitant Le Raincy et ayant son atelier sur Miroménil. Elle a accepté de me prendre comme apprenti. Il y avait une apprêteuse, la patronne et moi. Je ne me souviens pas combien de temps j'ai passé avec ces deux personnes. Je fus ensuite embauchée dans les ateliers

⁴ Voir un autre encadré plus loin.

du Printemps en 1941, puis chez Patou, une maison de mode, couture et chapeaux, rue Saint-Florentin.

Je me suis mariée en avril 1942, et nous sommes partis à Pau en zone libre. Marcel s'était engagé à 18 ans sur les conseils de son Père. Il était dans le Génie au service des Transmissions. À la déclaration de la guerre, ils sont envoyés dans la ville de Soisson pendant six mois. Durant ce temps, il suit des cours pour devenir sous-lieutenant, il apprend le 9 mai 1940 qu'il a réussi, et dans la nuit du 9 au 10 mai, les Allemands sont rentrés en Belgique. Départ précipité. Ils quittent Soisson pour la Belgique, et là s'en suit Dunkerque, l'Angleterre, le retour en France à Claire-Fontaine, Périgueux, la ligne de démarcation s'installe, et il se trouve à Châteauroux. Durant tous les déplacements depuis le 10 mai 1940, tous les papiers officiels ont été détruits si bien qu'il n'a jamais été nommé sous-lieutenant. À la base de Châteauroux en zone libre, un jour, il a vu une affiche de recrutement pour être moniteur d'éducation physique. Le stage de formation se passait à Antibes. Il a réussi sa formation et il est nommé à Pau. On a décidé de se marier. Ensuite il a été envoyé à Foie durant un mois. Puis il est nommé au Lycée Janson de Sailly à Paris. C'est à ce moment que le STO s'installe (service du travail obligatoire en Allemagne, institué par les Allemands). Beaucoup de gens sont "recrutés volontairement". Et le proviseur a sauvé Marcel en l'empêchant de rejoindre sa classe un jour, alors que les gendarmes venaient le chercher. On s'est enfui immédiatement pour Donzac, et comme il était recherché, il a rejoint le maquis des FFI à la Teste dans le bassin d'Arcachon avec Julot, son cousin avec qui il a été élevé.

En 1945, toujours militaire, il est envoyé en Amérique pour suivre une formation sur les transmissions. La formation devait durer trois mois, elle dure onze mois. Revenu en France, il est nommé pour garder une piscine ! Il quitte l'Armée, mais il n'a pas de métier entre les mains, comme on disait. Un ami à Maman était linotypiste (un Belge marié à une... dacquoise, qui habitait rue de Nesle près de la Monnaie), et durant un an, il lui apprend le métier. Il travaille dans le labeur-presse. Puis il se fait embaucher en 1947, le 7 avril, au moment de la naissance de Bernard (le 9 juin), au Journal Officiel. Le patron lui demande s'il vient travailler pour deux mois ? Et il lui répond que non, s'il fait l'affaire, il restera. Il y travaille deux mois le matin, puis quelques mois dans l'équipe de nuit, et finalement dans l'équipe de l'après-midi où il restera. Il est devenu rapidement morassier. C'est celui qui est spécialisé dans l'exécution des corrections. Il avait un doigté très sûr. Il a été élu au Conseil d'administration, et il a démarré la Mutuelle de la Presse au JO.

De mon côté, j'ai arrêté mon travail assez vite. Je travaillais encore un peu à façon chez moi. " Chez moi ", c'est-à-dire chez mes parents, dans l'appartement

de fonction de la Monnaie où nous sommes restés jusqu'en 1954-55. Nous avons eu un appartement au 6 de l'avenue Claude Vellefaux où habitait Renée Bertaut, qui nous a signalé l'opportunité. Nous avons donc fait le chemin inverse de mes parents, et nous sommes passés de La Monnaie à un deux pièces-cuisine. Tous les mercredis soir, nous allions dormir à la Monnaie, et passer la journée du jeudi. Et le jeudi soir, rentrés à la maison, nous mangions une omelette aux pommes de terre. Et puis j'ai voulu retravailler, Bernard était plus grand et il pouvait être gardé par Renée Bertaut qui habitait au rez-de-chaussée de l'immeuble, et nous au premier. J'ai été embauchée dans une entreprise qui était juste à côté : la maison Pigeon, célèbre pour ses lampes qu'elle fabriquait. J'y fus embauchée comme employée aux écritures. Il y avait une mécanographe qui passait toutes ces écritures sur une machine. Cette personne est décédée, et le patron m'a demandé de la remplacer. Et je suis devenue " aide-comptable ". Mais la Maison Pigeon a fait faillite. Je suppose que son principal objet de vente était la " lampe pigeon ". Avec le progrès, elle a été dépassée, ainsi que le fameux réchaud pour le camping. Comme Marcel était très connu, je fus embauchée par la Mutuelle de la Presse comme aide-comptable, l'après-midi. J'ai finalement décidé de quitter le travail au moment de l'arrivée de l'informatique.

J'ai été très heureuse auprès de mes parents qui m'aimaient. Je crois que je leur ai bien rendu, ainsi qu'auprès de mon cher Marcel qui m'adorait. Il était attentionné, et nous nous aimions beaucoup. Ce grand bonheur n'a duré que 53 ans, et depuis son départ, j'ai un grand vide autour de moi. Je suis quand même très gâtée, car j'ai un gentil fils, que nous avons conçu volontairement, cinq ans après notre mariage. Il vient me voir très souvent au moment des vacances. Il nous a donné, avec Agnès, deux garçons, des hommes maintenant, Armand et Nicolas, qui, malgré l'éloignement, sont très proches de moi.

Et pour finir, j'ai deux adorables arrière-petites-filles du nom d'Ariane (elle est née le 12 juillet 2000), et Ninon, née le 22 mai 2003. Ce qui termine la lignée pour le moment.

Nicolas, après quelques tentatives de plusieurs examens, a réussi à rentrer dans le monde du travail à la RATP comme chauffeur d'autobus, pour commencer. Il vit avec Johanna, une très gentille fille, se sont pacsés et sont parents depuis le 4 septembre 2007 d'un petit Gabin, très souriant et plein de vie. Actuellement (aout 2008) il galope à quatre pattes sur ses genoux, et il ne va pas tarder à marcher.

Parcours d'une vie

Histoire de Marcel, mon père, racontée par ma mère⁵

Je vais essayer de raconter le parcours de la vie de mon cher Marcel d'après ce qu'il m'a raconté et de ce dont je me souviens.

Marcel est né le 8 mai 1918 à Donzacq, le pays où sa maman elle-même est née. Sa mère avait deux sœurs, Jeanne et Marie, et deux frères, Charles et Marcel.

- Marie est restée célibataire.
- Jeanne a eu deux fils, Julot et Charles.
- Charles a eu deux filles, Suzanne et Marinette.
- Et Marcel a eu une fille, Georgette.

La maman de Marcel était cuisinière et son mari, Raymond, maitre d'hôtel dans une grande maison. Raymond était cordonnier de métier. Il avait appris ce métier en faisant le tour de France suivi du tour d'Espagne. Mais durant son service militaire dans la cavalerie, il a reçu un coup de sabot à l'épaule. Il ne pouvait plus tirer sur les fils qui servaient à coudre les souliers. Aussi, il est devenu maitre d'hôtel.

Étant placés comme on disait à l'époque, ils ont confié leur fils Marcel à Jeanne qui habitait à Bastennes (village à côté de Donzacq), un établissement où il y avait des bains sulfureux. Son mari Armand travaillait dans le bois et partait toute la semaine. C'est donc Jeanne, seule, qui s'occupait de ses deux fils et de Marcel. Ils se sont toujours considérés comme des frères. Ils sont allés tous les trois à l'école à Donzacq, et Marcel les a quittés pour rejoindre ses parents à la Capitale, mais il fut placé en interne au lycée de Bourg-la-Reine.

Voyez un peu ce changement radical. Ce qui lui a fait dire plus tard : jamais mes enfants ne seront internes.

Je ne sais plus combien de temps il est resté à Bourg-la-Reine. Il a rejoint ensuite le collège de Melun jusqu'à 18 ans. Là je sais qu'il a appris à monter à cheval, il a même gagné un concours au Grand Palais à Paris. J'ai sa médaille dans le petit bureau de notre chambre.

Pour ma rencontre avec lui, voir mon texte plus haut.

C'est son père qui l'a fait engager au 8e génie à Versailles à l'âge de 18 ans, au moment de la guerre d'Espagne. Il pensait que la France allait intervenir, et, étant socialiste et amoureux de l'Espagne, il voulait que son fils participe à la

⁵ Rédigé à la même époque que le texte précédent, toujours pour mon site.

lutte contre le fascisme espagnol. Très vite il a eu de l'avancement et, en septembre 1940, il était sergent-chef.

Les Allemands ayant déclaré la guerre, son régiment a quitté Versailles pour Sissonne, à côté de Soisson. En janvier il est opéré de l'appendicite et, avec mes parents, nous sommes allés le voir à l'hôpital par une température hivernale. L'hiver 1940 a été très rigoureux.

Il a suivi durant trois mois des cours pour la préparation de sous-officier et il a été reçu. Mais le jour du résultat en mai, je crois que c'est le 10, les Allemands envahissent la Belgique dans la nuit et le génie fait également la même chose via la frontière belge, mais, comme tout le monde le sait, les événements sont rapides, et le 8e génie se retrouve à Dunkerque sur la plage. Là il y restera trois jours et trois nuits, subissant des bombardements intenses et voyant des bateaux venant d'Angleterre pour les sauver, se faire bombarder également. Il m'a dit en avoir vu trois subir ce sort.

Finalement il est monté sur un bateau et a atterri à Plymouth, où il est resté environ trois semaines, je ne sais plus exactement.

Revenu en France à Cherbourg, il a atterri à Claire Fontaine où nous sommes allés le voir avec Renée Bertault, une amie de Maman qui avait une voiture. Les Allemands avançant en France, il se retrouve à Périgueux pendant quelques jours. Puis c'est l'invasion allemande jusqu'à Hendaye. C'est dans cette période que Maman, moi et Babbé Belin, une amie de Maman, nous avons pris le train pour Dax et Le Boucau. Nous avons mis trois jours, et, le lendemain de notre arrivée, les Allemands passaient devant la Baraquotte.

Marcel est donc parti en Zone libre à Châteauroux. Là il est resté un an et demi. Demandant des volontaires pour des cours d'Éducation physique, il se présente et part à Antibes. Reçu à l'examen, il est nommé à Pau, au Hameau, où il enseigne aux jeunes recrues.

Il cherche avec sa tante Jeanne, installée à Pau, un petit logement meublé en vue de son mariage. Il monte à Paris. Nous nous sommes mariés civilement le 4 avril 1942, un samedi et le 7, un mardi, à l'Église.

Nous avons passé notre nuit de noces dans un hôtel quai des Grands Augustins, car à la Monnaie avec toute la famille, il n'y avait plus de place. Pour arranger les choses, les sirènes ont sifflé durant la nuit. Quelques jours après nous débarquons à Pau, heureusement pour moi, Marcel mangeait au mess des officiers, car s'était la pénurie pour moi.

Je pense que c'est à la fin de l'année 1942 que la France est complètement occupée. Le "Hameau" est évacué et nous voilà à Saint-Girons à côté de Foix dans l'Ardèche. Très mauvais souvenir pour tous les deux, si bien que Marcel

a pu se faire affecter à Paris au bout d'un mois, et nous sommes remontés dans la Capitale.

Étant moniteur de gymnastique, on l'envoie dans un lycée parisien, Jeanson de Sally. Il va également donner des cours dans des établissements privés (grâce à Hélène Caumont, une parente de mon père qui était dans ces établissements). Marcel venait déjeuner à la Monnaie chez mes parents, car nous n'avions pas encore trouvé un logement.

Un jour, à son retour au lycée, le proviseur, derrière un pilier, lui fait signe de venir le voir. Il lui apprend qu'il fait partie des noms inscrits sur la liste pour le service obligatoire en Allemagne (STO). Il revient aussitôt à la maison, je fais les valises et nous prenons le train pour Bastennes où se trouve la maison de ses parents, qui s'y trouvent depuis la déclaration de la guerre.

C'est donc en fin 1943 que cette situation s'est produite. Nous sommes restés six mois avec mes beaux-parents. Un jour Marcel a mal à un œil. Nous voilà partis en vélo jusqu'à Dax chez l'ophtalmo : vingt-cinq kilomètres aller, vingt-cinq kilomètres retour. Il avait une petite limaille de fer qu'il lui a enlevé.

Puis a lieu le débarquement de 1944. Avec Julot ils sont partis avec les FFI sur le bassin d'Arcachon.

Paris se trouvant libéré, nous remontons à la capitale. Là il est au central téléphonique sous les Invalides.

En 1945, complètement libres de la guerre et de l'occupation, cinq militaires du Génie sont envoyés en Amérique pour suivre des cours de perfectionnement, dont Marcel, et, à cette occasion, il devait passer adjudant.

Départ par avion pour l'Angleterre et ensuite New York, puis le train pour atterrir dans le Missouri. Là, ne connaissant pas la langue, ils ont chacun un interprète qui les suit également dans leurs sorties. La semaine se passe en cours et, le dimanche, ils sortent avec l'interprète. C'est ainsi qu'il fait la connaissance d'une famille française installée dans le Missouri, Monsieur et Madame Josse, et un directeur de Coca-Cola, monsieur Duruy.

Monsieur Duruy est venu à Paris à la fin des années cinquante, Bernard, mon fils, avait sept ans. Il voulait l'emmener en Amérique et a proposé une place à Marcel de directeur de Coca-Cola pour la France et les pays limitrophes. Mais rien ne s'est réalisé de ces deux affaires. Je ne voulais pas laisser partir mon fils, et Marcel aurait dû faire un apprentissage rapide des langues et faire des voyages. Monsieur Duruy avait fait venir à Paris une voiture à boîte automatique, avec laquelle Marcel l'a véhiculé quelques jours. "Take the car, boy", disait-il en plein place de la Concorde.

Mais revenons à son stage en Amérique qui devait durer trois mois, et s'est soldé par onze mois. Il m'a souvent envoyé des paquets faits par une maison spécialisée. C'est ainsi que j'ai eu les premiers mouchoirs en papier, et que j'ai goûté au beurre de cacahouète que j'ai beaucoup apprécié.

Durant cette période nous avons eu à Paris un hiver assez rigoureux. Charles, l'un des "frères" de Marcel, et Nanou se sont mariés à Bastennes. Je n'y suis pas allée, je travaillais comme modiste rue Saint-André dans une petite rue où l'atelier était plus que minuscule, et, pendant cette période, une ancienne amie de l'atelier du Printemps (où elle était elle-même) m'a indiqué qu'on recrutait des apprêteuses chez Jean Patou, rue de Saint-Florentin. Je me suis présentée et j'ai été prise en suivant.

Au bout de onze mois, Marcel revient d'Amérique, traversée de quinze jours. Parmi les passagers, la belle fille du président Auriol, as de l'aviation, rare à cette époque pour une femme. Le bateau m'a-t-il raconté prenait l'eau et, durant la traversée, il a souvent joué au bridge.

Il est arrivé à La Rochelle et a rejoint Paris par la gare d'Austerlitz, où avec mes parents nous sommes allés l'accueillir. Quelle joie ce retour m'a procurée après onze mois de séparation ! N'ayant pas de logement, nous habitons à la Monnaie chez mes parents.

Au retour, l'Armée aurait dû l'employer dans la catégorie dans laquelle il avait été envoyé pour se former en Amérique, les transmissions téléphoniques. Au lieu de cela, on l'envoie loin de Paris, je ne me rappelle pas où, il ne rentrait que tous les huit jours. Tout ça pour surveiller des hommes dans une piscine, et le grade d'adjudant complètement oublié.

Le Colonel lui demande de faire un rapport sur son séjour en Amérique et, lorsqu'il le lui présente, il lui signale qu'il ne faut pas décrire avec enthousiasme toutes les bonnes choses de ce séjour.

Là je crois que le vase a débordé et, comme son engagement allait se terminer à quelques mois, il ne le renouvèle pas. Mais, comme les dix années sont incomplètes, il touche pendant neuf années une petite retraite. Alors que, si les dix ans avaient été faits, la retraite l'aurait été pour toute la vie. Mais cela lui était égal. Il était libre et heureusement qu'il a pris cette décision, car quelques mois plus tard, la guerre d'Indochine se déclarait. Il serait parti, peut-être avec un grade supérieur, mais ne serait peut-être jamais revenu.

Nous sommes donc en 1946. Marcel a perdu son travail et moi, je suis toujours rue Saint-Florentin dans l'atelier de mode de Jean Patou comme apprêteuse.

Pour donner suite, il faut que j'explique quelque chose. Nous habitons avec mes parents quai Conti à l'Hôtel des Monnaies et Médailles où mon père avait un appartement de fonction.

Ma mère avait rencontré, quelques mois avant, une connaissance de Dax, originaire du même quartier, mariée avec un Belge, monsieur Van Gaelmaer, travaillant dans une petite imprimerie rue de Nesles. Ils venaient donc de temps en temps nous voir à la Monnaie, et un jour, ce monsieur a proposé à Marcel de lui apprendre la linotypie rue de Nesles. Marcel a bien voulu essayer. Je crois qu'il y est allé environ trois ou quatre mois.

Il a donc débuté dans le métier dans une imprimerie située derrière le magasin de la Samaritaine, qui s'appelait "Ce matin, le Pays", imprimant surtout des magazines. Je ne me rappelle plus le temps qu'il y est resté, un ou deux mois, mais pas davantage.

Un jour des imprimeurs sont passés en disant à leurs collègues qu'on embauchait au Journal Officiel. Marcel venant déjeuner à la maison, parle de cette nouvelle et d'un commun accord, on lui a dit d'aller se présenter. Le lendemain, rendez-vous avec le directeur qui lui dit "Vous ne venez pas pour une semaine ?", car à cette époque, les imprimeurs de la presse changeaient souvent de maison, et Marcel lui répond que ce n'était pas son intention.

Il est donc pris le 7 avril 1947 au Journal Officiel dans l'équipe du matin. Bernard est né le 9 juin 1947 et Marcel passe dans l'équipe du soir pour la période des vacances.

Le dimanche 8 juin, on est au jardin des Tuileries en train de regarder des modèles réduits de bateaux devant le dernier bassin situé au bout du jardin, quand j'ai ressenti quelques douleurs, avec Marcel, nous sommes rentrés à la Maison, appelé la sagefemme, et après sa visite, nous dit qu'elle reviendra un peu plus tard dans la soirée. Ce qu'elle fait, et en sa compagnie, Marcel et Maman, le petit bout de chou est arrivé à cinq heures du matin le 9 juin.

J'ai été heureuse de pouvoir le nourrir au sein pendant à peu près un an. J'ai alors quitté la maison Jean Patou pour m'occuper de mon petit Bernard, et, durant ce temps, Marcel a encore changé d'équipe pour son bonheur. Il est passé à l'équipe de l'après-midi, s'est retrouvé à côté de Jean Herbé, arrivé à peu près le même jour que lui, et avec lequel nous avons vraiment sympathisé. Il a retrouvé un Dacquois qui l'a pris un peu sous son aile, Monsieur Dumolia. Il y avait également le chef d'atelier, Monsieur Guillolot, et surtout le chef des correcteurs, Jean Goulard. Comme Marcel avait une frappe très sure, on lui a attribué le rôle de "morassier", c'est celui qui fait les corrections.

Vu ses nombreuses qualités, il a été proposé au Conseil d'administration, car la "composition" du Journal officiel était une société ouvrière, dirigée par les ouvriers, alors que la partie administrative du Journal était gérée par l'État.

Dans toute cette période, il s'est occupé des remboursements de sécurité sociale au personnel qui était inscrit à la Mutuelle de la presse. Et grâce à ses

démarches auprès des uns et des autres, il a fait adhérer tout le personnel de la société ouvrière et les administratifs à la Mutuelle de la presse. Celle-ci avait changé de local, de la rue Rambuteau, elle s'est installée dans un immeuble de la rue Turbigo. Ayant de bons rapports avec le directeur, Monsieur Deulcan, j'ai été embauchée quelques années plus tard comme aide-comptable seulement l'après-midi.

Au Conseil d'administration, Marcel prenait par écrit tous les discours et les échanges, le lendemain matin, il les transcrivait au propre. Il a ainsi passé de nombreuses matinées pour ce boulot.

Il a été nommé actionnaire de la société⁶, ce qui avait l'avantage de toucher une enveloppe supplémentaire dans le courant de l'année. Et il a terminé comme Vice-président dans les dernières années de sa vie professionnelle. Il a pris sa retraite en 1978, année de la naissance de notre deuxième petit fils, Nicolas.

Je reviens un peu en arrière, en 1954, l'amie de Maman, Renée Bertault nous signale qu'un logement au-dessus de chez elle va être libre, avenue Claude Vellefaux dans le dixième arrondissement, à côté de l'hôpital Saint Louis. Marcel se présente auprès du gérant, muni d'une petite enveloppe qu'il lui remet. Nous voici locataires d'un petit logement de deux pièces-cuisine avec wc personnel sur le palier. Mon père nous fait abattre une cloison pour agrandir une pièce, et nous voici chez nous, un modèle réduit en comparaison de celui de la Monnaie.

J'ai oublié de mentionner qu'au début de la carrière de Marcel, le Journal officiel (JO) se situait quai Voltaire, à cinq minutes de la Monnaie, dans un bâtiment, face au Louvre, sur l'autre rive de la Seine, et qui était les anciennes écuries des mousquetaires du roi. Avant notre propre déménagement, le JO a émigré pour un bâtiment construit à cet effet, rue Desaix dans le quinzième arrondissement. Son trajet était beaucoup plus long. Faisant partie de l'équipe de l'après-midi, de deux heures à huit heures du soir, de cette manière, nous ne mangions pas ensemble. Bernard et moi et ensuite Marcel quand il arrivait.

Étant avenue Claude Vellefaux, une entreprise du nom des Établissements Pigeon, juste à côté de chez nous, demandait une employée aux écritures. Je me suis présentée et suis restée dix ans pour finir mécanographe compte clients et fournisseurs. Cette entreprise fabriquait et vendait la fameuse lampe Pigeon, qui ne pouvait pas exploser. Puis un deuxième objet a assuré son développement, un réchaud pour le camping, juste au moment de son développement. Mais ce deuxième objet n'évoluant pas, la maison a fait faillite.

⁶ Ma mère désigne ainsi la Société des Journaux Officiels, qui est une des rares « société ouvrière » au statut particulier : société coopérative de production (scop).

Je reste quelque temps à la maison pour ensuite travailler à la Mutuelle de la presse comme je l'ai déjà indiquée.

Les années passent tranquillement, Bernard suit des études à Turgot, puis à la faculté, et rencontre une jeune fille nommée Agnès Gleizes, et en 1968, mariage. Ils auront un enfant, Armand en 1969.

Avant le départ de Bernard, de nouveau, un appartement se libère à côté du nôtre. Et de nouveau Marcel rencontre le gérant avec une petite enveloppe. Juste après le mariage de Bernard, un autre appartement se libère au quatrième étage, et Marcel repart avec la petite enveloppe. Et quelques années après il y aura à nouveau un appartement libre juste à côté de celui de Bernard et Agnès.

À la déclaration de la guerre d'après le témoignage de Maman⁷

Il fut décidé que la Monnaie de Paris serait transférée à Toulouse, et cela par péniches. Mon grand-père, en tant que personnel de fonction, a eu droit à faire partir quelques affaires personnelles dans deux caisses. La première caisse fut remplie par les bouteilles de sa cave, il était amateur de bon vin, et, jusqu'à la fin, il maintenait une "bonne cave". La deuxième reçut un des derniers achats importants de la famille, je crois réalisé en 1937 : un réfrigérateur. Ce réfrigérateur a d'ailleurs une histoire longue puisqu'il a suivi la famille. Mes parents s'en sont servi une fois leur installation avenue Claude Vellefaux, et lorsque je me suis marié, j'ai récupéré ce frigidaire qui a fonctionné jusqu'au milieu des années 70 ! C'était du sérieux en ce temps. Lorsqu'il avait un "problème", il suffisait de le pencher et de le laisser coucher quelques minutes, et une fois redressé, il était reparti.

Donc les péniches sont parties, mais jamais arrivées. Elles ont été coulées, puis renflouées par les Allemands. La France étant envahie et après l'armistice, la Monnaie fut rapatriée à Paris, et des soldats allemands sont venus rendre les deux caisses à mon grand-père.

Au cours de la guerre, la Monnaie fut deux fois transférée, à Toulouse, puis à Castelsarrasin. Je suppose que les deux caisses ont suivi, mais cette histoire ne me fut pas racontée.

Au début de l'envahissement de la France, un dépôt de carburant important fut bombardé, sans doute à Rouen, et un épais nuage noir a suivi la Seine jusqu'à Paris. Mon Grand-père a donc décidé de mettre "femme et enfant" à l'abri, et il les a fait partir pour Dax. Un ami les a conduits en voiture jusqu'à Juvisy, car les gares parisiennes étaient prises d'assaut. Elles sont parties toutes les deux

⁷ J'ai rédigé ce texte, donc à la première personne.

avec un kilo de sucre. Le voyage a duré trois jours. Et le lendemain matin de leur arrivée et de leur installation à la baracotte, les Allemands défilaient dans la ville. Ensuite Mamy Lucie a rejoint son mari à Toulouse durant six mois, et Maman est restée à Dax, puis les a à nouveau rejoints à Paris.

Mes parents, n'étant pas très fortunés dans le démarrage de leur vie de couple, ont vécu dans l'appartement de la Monnaie. D'où ma naissance en ce lieu. C'est donc dans cet appartement que j'ai appris à faire du vélo... dans le couloir. Au début des années cinquante, la télévision apparaît, et pépé Yoyo la fait installer dans son salon. Nous y sommes restés jusqu'au 21 août 1954, j'avais sept ans, moment où nous avons emménagé dans un appartement en location avenue Claude Vellefaux, au n° 6, dans le 10^e arrondissement, le long de l'Hôpital Saint-Louis. Mes parents avaient pu avoir cette location, car habitaient au rez-de-chaussée Renée et Pierre Bertaud, amis de mes grands-parents maternels, qui les avaient recommandés auprès du propriétaire. Donc je passais d'un appartement de rêve, au bord de la Seine, dans le Quartier latin, à deux pas du Luxembourg, des Tulleries et du Louvre, pour un appartement de "deux pièces-cuisine", avec w.-c. sur le palier, mais personnel, et poêle à charbon dans la salle à manger qui fut ma chambre en même temps. Jusqu'au départ en retraite de mon grand-père, nous revenions à la Monnaie le mercredi soir pour y passer le jeudi, jour de repos scolaire à l'époque. J'ai donc été élevé par deux familles et deux générations.

Je fréquentais une école primaire en haut de l'Avenue près de la place du Colonel Fabien où fut construit par Oscar Niemeyer le bâtiment pour le siège du Parti communiste. Longtemps après, j'ai appris que cette école avait abrité le laboratoire de Binet, celui du Binet et Simon (Ouvrier-Bonnaz, 2011) ! Ayant de bons résultats en primaire, je fus inscrit en lycée sans l'obligation de passer le concours d'entrée en sixième. Mon père me voyant ingénieur, je fus inscrit au Lycée Turgot qui avait des classes préparatoires pour rentrer aux « Arts et métiers », mais je n'avais pas du tout cette fibre. Après la troisième il y avait un choix à faire. Dans cet établissement on pouvait choisir une formation spécifique et préparatoire à l'entrée aux Arts et métiers pour des études d'ingénieur. Au lycée, pas de conseiller d'orientation, mais un surveillant général, Monsieur Poirier. Mon père prend rendez-vous avec lui. Or, depuis quelques mois, je suis des cours particuliers de français avec lui, et heureusement ! Mon père explique son projet, et Monsieur Poirier lui répond que je n'ai pas le profil, il faut des gros bras pour manier la lime pendant des heures avant d'atteindre les études d'ingénieur, et puis il faut être un peu obtus. Et il termine par « votre fils n'est pas un aigle, mais il s'en sortira ». Je ne sais pas si je m'en suis sorti, mais en tout cas un grand merci à ce Monsieur qui m'a sorti d'un mauvais pas.

À quinze ans j'ai un accident, lèvre supérieure coupée et recousue et surtout deux dents cassées. Je suis en pleine croissance et le dentiste décide d'attendre mes dix-huit ans pour installer une seule dent sur pivot, la mâchoire entre temps ayant travaillé.

Les études secondaires se déroulent sans passion. Et quand on n'était pas scientifique, on choisissait le bac philo. Mon professeur de philosophie M. Marius Miron était interdit de séjour en Martinique pour avoir fait appel à une manifestation qui avait dégénéré (MRAP, sd, p 9). Ses cours sur la psychologie m'intéressant beaucoup, je devore quelques années du Bulletin de Psychologie, et me renseigne à l'Institut de Psychologie, rue Serpente, sur les conditions d'entrée en psycho après le bac. Il suffisait alors de s'inscrire directement à l'Institut pour y préparer un certificat de psychologie. Mais je rate mon bac, et je redouble pour l'obtenir en juin 1966. Entretemps une réforme vient de tomber : le passage par le DUEL est obligatoire.

Pour fêter ce bac, mon grand-père, Yoyo me fait choisir entre une guitare électrique et le permis de conduire. Suite à mon accident, je m'étais mis à la guitare, c'est donc elle que je choisis. À Paris je me déplace à pied ou en transport en commun et lors de mes vacances à Dax, c'est le vélo. Je ne vois donc aucune utilité à la voiture. J'ai également en tête une petite critique de la voiture qui socialement, permet un développement de l'individualisme et empêche de rechercher des solutions plus collectives. Je ne passerai jamais le permis de conduire, mais je profiterai tout de même du choix des autres, de mes femmes ou de mes amis...

Donc en route pour...

Les études supérieures

Ayant choisi les études de psychologie, mes parents se renseignent et pensent que je dois me présenter à la formation de psychologue praticien proposée par l'Institut catholique, sûrement plus sérieuse que celle de l'Université, pensent-ils. J'accepte, mais à condition de suivre également l'Université. Je suis donc à la fois en année préparatoire du concours pour « Psychopraticien » et en première année de DUEL à l'Université de Paris. Très vite, je comprends que je vais avoir quelques problèmes avec mon écriture, aussi je m'achète une petite machine à écrire portative. Elle sera remplacée quelques années plus tard par une machine électrique.

Je rencontre Agnès, ma future femme, dès la première année de fac. Nous nous marierons en 1969 et nous aurons notre premier enfant, Armand.

Je participe au mouvement de 68, nous arpentons Paris, Agnès et moi à travers les montagnes d'ordures pour rejoindre l'Université (Psychoprat a été fermé dès le début). Nous participons également aux manifestations en criant « Du discours on s'en fout » (de Gaule doit faire un discours), et lorsque c'est l'heure du discours, la manifestation se fige et chacun de sortir les fameux transistors et les groupes se forment autour pour écouter. Je pense alors que le mouvement est fini. À la rentrée de septembre 1968, ayant raté le concours d'entrée à Psychoprat je poursuis donc seulement l'Université.

Après 68, l'Université des sciences et des lettres de Paris éclate en plusieurs universités. Pour la psychologie, les psychologues « scientifiques » se rassemblent à Paris V et les cliniciens à Paris VII. À Paris VII on demande aux étudiants de faire un stage, et pas à Paris V. Or, étant marié, je travaille comme pion. Agnès donne naissance à notre premier fils, Armand en 1969. Nous choisissons donc de poursuivre à Paris V. Pour la maîtrise je veux faire un certificat de psychologie sociale. Mais l'UFR de Psychologie ne le fait pas, c'est l'UFR de Sociologie qui le propose. Je m'intéresse au training group et surtout aux discours tenus dessus. Mon professeur, J. Margot-Ducrot⁸ me propose pour faire le mémoire de suivre les cours à l'EPHE de Algirdas Julien Greimas. Il l'avait rencontré à Alexandrie. Et je me plonge dans la linguistique, la sémantique, la sémiologie, la sémiotique, l'analyse du discours. Je m'engage vers une thèse avec mon professeur de psychologie sociale, J. Margot-Ducrot, dont le sujet va changer chaque année. Deux ans après l'inscription à l'EPHE, je vois l'annonce du cours d'un professeur associé et argentin, Eliseo Verón⁹, et je m'y inscris. Nous sommes une quinzaine d'étudiants, et je dois être un des rares « français » la première année. À part un Canadien, René Guindon, tous les autres étudiants sont brésiliens ou argentins. Pour ma part c'est l'occasion de découvrir des courants et des auteurs nouveaux pour moi : Gregory Bateson, l'école de Palo Alto et l'analyse systémique, les philosophes anglais du langage (et les prolongements en France avec Oswald Ducrot), Erving Goffman et particulièrement son analyse théâtrale, et surtout les ethnométhodologues. C'est aussi la période où je découvre Michel Foucault et en particulier son interprétation du panoptisme, dans "Surveiller et punir" (Foucault, 1975).

C'est sans doute la période pour moi la plus riche en découvertes et en croisement d'idées.

Étant pion dans un lycée technique, je récupère un gros paquet de bulletins d'absences produits à l'occasion d'une grève de lycéens (fait très exceptionnel à

⁸ Je ne connaissais pas à l'époque son rôle dans la création des Cellules d'information et d'orientation universitaires (Margot-Ducrot, 1978).

⁹ Pour une présentation de cette personne, Ollivier, 2014.

l'époque), et avec René Guindon et surtout Graciela Barenstein, une étudiante argentine inscrite également au cours d'Eliseo Verón, nous nous lançons dans l'analyse de ces bulletins. Par ailleurs, divers articles sont écrits pour un projet de livre avec Eliseo Verón avec un principe très anormal dans l'édition française. Les articles circulent entre les différents auteurs et chacun est invité à écrire un commentaire sur un ou deux articles. Mon article porte sur la notion de référent d'après les travaux de Gottlob Frege (1970 et 1971). Mais ce livre ne verra pas le jour. De mon côté je plonge dans l'histoire de notre système scolaire sur la piste de la notion d'absence, et deux articles seront publiés sur ce sujet (Desclaux, 1978b et 1978c).

Je participe également à quelques recherches de l'INRP¹⁰ avec Jean Foucambert sur l'analyse de système du système scolaire... puis avec Alain Beaudot¹¹ sur la maternelle avec toujours une approche « analyse de système ». Danielle Zay fait partie de cette équipe. Nous nous croiserons plus tard.

C'est également une période d'écriture, et la machine à écrire me sera très utile. J'écris deux articles pour une nouvelle revue, *Langage et Société*¹², ainsi que les deux autres pour le *Doctrinal de sapience*, cités plus haut sur l'absence scolaire.

En parallèle, depuis septembre 68, je suis pion (surveillant d'externat) durant 7 ans, j'évite le service militaire grâce à un symptôme particulier : hyperphobie à tendance pathologique. Mes parents nous aident financièrement et s'occupent beaucoup d'Armand. Ils ont pu nous faire emménager dans un appartement (2 pièces-cuisines, WC privés sur le palier) au quatrième étage du même immeuble. Ma première année de pion se passe dans un collège de Saint-Denis, le collège du parc. En fait c'est l'année de création du collège, on transforme les CEG en collège, et à Saint-Denis, c'est deux CEG, celui de garçons et celui de filles qui sont fusionnés et transformés en un collège avec un principal. Durant cette année il y a de la résistance, certains enseignants ne veulent pas changer leurs programmes d'enseignement et les certifiés, nouvellement nommés, ont du mal à s'intégrer. C'est la rencontre entre les enseignants issus du primaire et ceux du secondaire.

Je suis ensuite nommé jusqu'à la fin de cet épisode du pionnicat, au lycée technique Maximilien-Perret à Vincennes. C'est au cours de cette période que se discute la réforme Haby. Je critique cette réforme sur un point très précis, la transmission du dossier scolaire primaire au collège. C'est l'époque post 68 de la lutte contre tout projet de fichage des individus.

¹⁰ Dirigée par Louis Legrand. Voir Prost, Best, 2015.

¹¹ *La créativité à l'école*. (1969) et éditeur de *La Créativité. Recherches américaines*. (1973)

¹² Quand la théorie dort, l'évidence veille (1978a), et *Lectures en Ethnométhodologie* (1980).

Au cours du pionnat, je lis beaucoup de livres de Science-fiction recommandés par mes collègues Maurice Merlin et Gérard Lyon. Vers 73-74, je découvre le jeu de Go et je vais jouer régulièrement au café Le trait d'union où se réunit l'association, près du métro Rennes.

À la fin du pionnat, je prends un an de chômage durant lequel je prépare le CAPES de science économique, que je rate, mais cette préparation me permettra de réussir un autre concours, un peu plus tard.

J'ai validé ce que l'on appelait la première année de thèse sur la base d'un travail de présentation de l'ethnométhodologie qui me servira à publier un article (Desclaux, 1980). En fait cet article est le premier qui en français, présente ce courant de la sociologie américaine. Mais étant plutôt curieux qu'obsédé, je changeais chaque année de sujet de thèse, aussi j'abandonnais au bout de quatre ans cet objectif d'écriture d'une thèse, mais les principes de l'ethnométhodologie vont sans doute imprégner mes réflexions et mon travail de formateur par la suite.

L'entrée dans la vie active

« Monsieur Desclaux, vous êtes de passage ou vous voulez rester avec nous ? » telle fut la question à laquelle mon père en 1947 doit répondre lorsqu'il se présente au Journal Officiel (JO) pour y travailler. « Je compte bien rester », répondit-il, et il y fit carrière. De simple linotypiste il termina comme vice-président de la société ouvrière du JO.

Trente ans plus tard, je devais répondre à la même question.

Ma femme, Agnès Desclaux, a fait également psychosociale. Elle travaille au ministère de l'Industrie et de la Recherche, puis fonde une boîte de consultant en entreprise qui ne passe pas la première crise économique des années soixante-dix. Elle décide alors de rentrer dans la fonction publique, prépare le concours de conseillère d'orientation en six mois (le CAFCO II), le réussit. Étant installés professionnellement, nous avons un deuxième enfant en mai 1978, Nicolas.

Agnès est donc nommée conseillère stagiaire au Centre d'information et d'orientation (CIO) d'Aubervilliers. M. Jacques Démarets, l'Inspecteur général, vient la voir au CIO d'Aubervilliers, car il s'interroge : comment a-t-elle pu réussir le concours sans avoir été au préalable auxiliaire ? À l'époque je suis au chômage et je prépare le concours de sciences économiques auquel j'échoue. L'équipe du CIO organise durant cette année plusieurs fêtes et j'y suis régulièrement invité.

Quelques mois après la rentrée, j'accompagne Agnès au CIO, et le directeur, M. Briaud m'entraîne dans son bureau. Il me présente un bloc en bois noir constitué d'éléments aux contours courbes et tous différents. Il les étale et me demande de reconstituer le bloc. Ce que je fais assez rapidement, vu sa surprise.

Sans me le dire, il m'a fait passer un test célèbre en orientation professionnelle, le Wiggly-Block !

Jusqu'à cette époque, il semble que la répartition des responsabilités soit la suivante : les conseillers interviennent dans les collèges et le directeur se charge du Lycée. À l'origine de la création des CIO en 1970, il y a un CIO par district scolaire, celui-ci étant défini par le territoire couvert par un lycée et les collèges qui l'alimentent. Sauf que, la scolarisation se développant très vite, on ouvre de plus en plus non seulement de collèges, mais aussi de lycées. Dans le district d'Aubervilliers, il y a désormais deux lycées généraux et un gros lycée technique. Le directeur de CIO, Jules Briau, qui est à quelques années de sa retraite, décide de former ses conseillers à intervenir en lycée et donc de s'occuper de l'orientation postbac.

Durant cette première année d'Agnès au CIO d'Aubervilliers, de mon côté, je prépare le CAPES de Sciences éco. C'est une discipline assez récente. Je pense qu'elle n'est pas encore trop rigide et donc que ces enseignants peuvent faire évoluer leur enseignement et leur pratique. Je lis beaucoup, mais sans doute plus de sociologie que d'économie. C'est aussi l'année de sortie du livre de Michel Foucault, Histoire de la sexualité, vol. 1 : La volonté de savoir, dans lequel il élabore l'idée de biopouvoir. J'échange aussi beaucoup avec Daniel Coué, un ancien pion à Maximilien Perret qui, lui, est économiste. Ne réussissant pas le concours, je m'apprête à entamer une nouvelle année de chômage et de préparation du concours. Mais un petit incident se produit au CIO d'Aubervilliers.

À la rentrée de 78, une auxiliaire ne se présente pas au CIO. Le directeur est ennuyé, et Agnès lui dit qu'elle peut lui prêter son mari. Rentrée chez nous ce vendredi soir de septembre 78, elle me pose la question qui tue : « Est-ce que tu veux vraiment travailler ? ». J'ai eu le bonheur de dire oui et elle m'a annoncé que j'avais rendez-vous le samedi matin avec Mme Denise Gallois, IEN-IO du 93. Après lui avoir raconté mes « activités intellectuelles », elle me dit mon avenir : « Vous finirez à l'INETOP¹³ ». Elle ne s'est finalement pas trop trompée.

Lorsque je me présente le lundi suivant cet entretien au CIO d'Aubervilliers pour prendre le poste, ma femme y travaillait depuis un an, le directeur, Jules Briau me pose donc la même question qu'à mon père trente ans plus tôt : « Monsieur

¹³ L'INETOP, l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, est le centre historique en France de la formation des conseillers d'orientation et de la recherche en orientation. Il fut créé en 1928. Bien des années après cet entretien, j'ai participé à l'organisation puis à l'édition des actes du Colloque international « Orientation passé, présent, avenir », qui fêtait les 75 ans de son existence. INETOP-CNAM, Paris, 4-5 décembre 2003. Recension par Turbiaud, 2006.

Desclaux, vous êtes de passage ou vous voulez rester avec nous ? ». Et je répondis de la même manière. « Alors je vous forme » me dit-il.

À cette époque, on trouvait trois types de conseillers titulaires dans les CIO. Les « CAFCO I » avaient passé un concours avec un DEUG quelconque, c'était un concours d'accès à la formation de deux ans de conseillers et, après avoir réussi le CAFCO I, ils avaient encore une année de stage. Les « CAFCO II » passaient le concours avec une licence quelconque, et avaient accès direct, sans formation, à l'année de stage en CIO. L'inspection les titularisait. Ces deux types de conseillers étaient des fonctionnaires. Il y avait également les « anciens » conseillers, recrutés après le bac ou qui étaient instituteurs et qui avaient un diplôme d'État de conseiller d'orientation. Et puis il y avait les auxiliaires, recrutés avec une licence ou plus, et pour la moitié d'entre eux une licence de psychologie.

À l'époque, les conseillers interviennent pour l'essentiel en classe de troisième. Ils interviennent également sur le niveau cinquième qui est un palier d'orientation jusqu'à la réforme de F. Bayrou de 1994. Dans certains CIO il y a une intervention dans les classes de sixième pour créer un dossier pour chaque élève, dossier du CIO, qui le suivra au cours de sa scolarité. En troisième il y a en général trois séances en classe entière : une séance de sensibilisation à l'orientation, une séance de testing collectif et une séance d'information. La séance de sensibilisation à Aubervilliers était surtout un discours tenu par le conseiller. Ma femme propose de modifier cette séance en utilisant la technique du Phillips 6x6 qu'elle pratiquait lorsqu'elle était consultante. On divise le grand groupe en petits groupes de 6 personnes, l'animateur pose une question, et les groupes travaillent 6 minutes. L'animateur note au tableau les réponses des groupes, puis il pose à nouveau une question, et les groupes travaillent à partir de l'ensemble des données présentes au tableau, et ainsi de suite. C'est une méthode très dynamique et qui surprend aussi bien les élèves que les enseignants qui y assistent. On réduit également le rôle des leaders de groupe. Cette méthode se diffusera assez rapidement au moins dans le 93.

Mes premières années dans les services d'orientation se passent dans l'académie de Créteil jusqu'en 85-86. Elles seront très riches en expériences diverses et une série d'occasions de participer à divers groupes de réflexions en Ile-France, mais avant, n'étant qu'un auxiliaire, il me faut passer et réussir le concours du CAFCO pour être intégré en tant que fonctionnaire comme l'a fait ma femme.

La préparation du CAFCO

J'ai donc décidé tout de suite de m'inscrire aux concours, celui qui réclamait un DEUG et qui permettait de faire la formation de deux ans, mais aussi à celui

ouvert aux détenteurs d'une licence de toutes disciplines. Ce dernier permettait d'être nommé conseiller d'orientation stagiaire durant un an, et après inspection d'être titularisé. Je préférais de loin la dernière solution. Je ne me voyais pas subir encore deux ans de formation « scolaire » après ma longue séquence post universitaire. Je rate les deux concours la première année. Je suis notamment surpris par une note très faible dans une épreuve sur la connaissance du système scolaire. Je conteste cette note et je suis invité à rencontrer Claude Pierret qui est alors formateur à l'INETOP. Il m'explique que je n'ai pas suffisamment pris le point de vue du conseiller, et me conseille de me plonger dans la revue scientifique de l'INETOP : l'Orientation scolaire et professionnelle (OSP).

Ce que je vais faire ainsi que dans la revue de l'association des conseillers, le Bulletin de l'ACOF. En particulier je découvre l'article de Huteau et Lautrey sur les origines et la naissance du mouvement d'orientation (1979). Cette lecture est pour moi fondamentale. La perspective historique de la profession sera un thème important dans mes réflexions.

Suite à l'échec aux deux concours, je découvre le pouvoir administratif. Madame Gallois, mon inspectrice, désire me placer dans un autre CIO dont le directeur pourra me préparer au concours. Mme Rance, la CSAIO de l'académie de Créteil m'affirme qu'elle me maintiendra au CIO d'Aubervilliers. Au final, je serai nommé dans un troisième CIO, celui de Drancy. Au cours de cette année, j'aurai une expérience qui me marquera dans ma pratique dans les établissements. Dans un de mes deux collèges, je prends l'habitude de voir systématiquement le Principal avant d'aller à ma permanence. Ce quart d'heure, voire une demi-heure, est essentiel pour moi, pour être au courant des dernières informations sur le collège. Mais je découvre aussi qu'il est important pour le principal lui-même. Pas nécessairement pour ce qui concerne les questions d'orientation, mais bien pour lui-même. Le chef d'établissement est seul, et il ne peut trouver un interlocuteur avec qui évoquer ses propres difficultés. Tous ses interlocuteurs à l'intérieur de l'établissement sont sous son autorité. Le chef d'établissement a aussi besoin d'une écoute, pour autant qu'il le veuille.

Comme l'année précédente, je participe bien sûr aux conseils de classe de cinquième et de troisième. Et en particulier dans ce dernier niveau, le chef d'établissement me demande systématiquement mon avis... à partir des résultats aux tests collectifs. Et je vois bien qu'ils ont surtout une fonction de confirmation ou de réduction des doutes.

Pour préparer les auxiliaires du département, nous devons être une quinzaine, Mme Gallois organise régulièrement des réunions au CIO de Pantin avec des intervenants, des chercheurs ou formateurs de l'INETOP. Ces apports sont très riches et très importants pour notre préparation. Ils sont parfois l'occasion de

débats et de quelques accrochages. Je me souviens en particulier de deux situations qui auront des suites.

Jacques Aubrey est invité à nous faire un cours sur les tests, et, bien sûr, il nous présente le Binet-Simon comme le test à l'origine des études sur l'intelligence. Il précise que ce test est indépendant des connaissances scolaires. Et là je m'oppose. Ce test a été la réponse à une commande d'une commission du Ministère de l'EN de l'époque qui cherchait un moyen de distinguer de manière sûre les enfants qui pouvaient bénéficier de l'enseignement scolaire et ceux qui en étaient incapables. Difficile de considérer qu'il n'y a pas un rapport avec le scolaire dans ces conditions. L'échange est vif à tel point que l'autre intervenante, Françoise Vouillot¹⁴ me propose de boire un pot et de discuter à l'issue de la séance et nous sympathisons.

Michel Huteau, le directeur de l'INETOP vient lui-même pour nous présenter la théorie de John L. Holland et son modèle RIASEC, acronyme des 6 caractéristiques de personnalité¹⁵. Des tests permettent de définir le profil de la personne. Jusque-là, « tout va bien », pourquoi pas. Petit glissement lorsque ces caractéristiques deviennent des intérêts professionnels, et grand écart lorsque l'on utilise le profil en orientation professionnelle qui suppose que l'on peut caractériser une profession à partir d'un type de profil, et que la « bonne » orientation consiste à rapprocher le profil de la personne du profil de la profession. Je défends l'idée que réduire une profession à un type est non seulement irréaliste (« une » profession s'exerce dans des contextes extrêmement différents), mais aussi dangereux pour l'avenir. Je pense en effet qu'une profession doit évoluer et s'adapter à de nombreux changements. Au fond je suis « darwinien », c'est la diversité des membres d'une profession qui lui permet de s'adapter. Ce qui amène à des débats qui agitaient la profession. Faut-il une formation préalable à l'exercice de cette profession de conseiller d'orientation ? Faut-il être psychologue pour être conseiller ? À ces deux questions, Michel Huteau répondait « oui » bien sûr. Et moi je défendais l'idée qu'il était au contraire dangereux de cristalliser la profession autour de la psychologie, ce qui risquerait de réduire sa capacité d'adaptation et d'évolution de la profession. Discussion sans doute un peu prémonitoire. Quelques années plus tard, le conseiller d'orientation deviendra conseiller d'orientation-psychologue, et en 2017, psychologue de l'Éducation nationale.

¹⁴ Elle est enseignante-chercheuse en psychologie à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle-CNAM. Elle est membre du Haut Conseil à l'Égalité femmes/hommes.

¹⁵ Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel

Admission et inspection

Après deux ans en tant qu'auxiliaire à Aubervilliers et à Drancy, je réussis le CAFCO II. En fait, j'ai échoué à l'entrée du CAFCO I et réussi le CAFCO II. Mais surtout, j'ai bien failli ne pas le réussir. Lors d'une épreuve orale, le jury veut m'éliminer tout simplement. Heureusement, dans ce jury, il y a Françoise Vouillot¹⁶ qui me défend et fait revenir le jury sur sa position. Je suis donc non seulement admis, mais j'obtiens la deuxième place au concours national alors que j'ai échoué au CAFCO I ! Ah les concours... Je suis donc nommé à nouveau à Aubervilliers, que j'ai demandé.

Agnès étant sûre d'avoir un emploi stable m'avait décidé à avoir un deuxième enfant (Nicolas). Au cours des visites chez le gynécologue, je suis surpris par la position de son bureau. Il n'est pas placé pour faire une séparation entre le médecin et le ou les patients, mais plaqué contre un mur permettant la rencontre en côte à côte. J'en ai fait l'expérience à Drancy, et du coup, après quelques jours de retour à Aubervilliers, j'installe mon bureau contre un mur. Je convaincs les collègues qui en font tout autant, mais finalement pas très longtemps et ils reviennent à la position traditionnelle.

En ce temps-là, il y avait un an de stage avec une inspection sur diverses situations afin d'être titularisé fonctionnaire. L'une des situations était celle d'un examen d'un jeune. Traditionnellement il fallait faire passer un test. Or, comme vous avez pu le comprendre, je critiquais le testing. Je propose donc à Mme Gallois de faire un entretien ADVP. Il s'agit d'un exercice qui permet à la personne elle-même de mieux se représenter son projet professionnel en suivant une méthode de classements de cartes. Cette méthode avait été élaborée par Michel Garand à partir de la théorie canadienne de l'ADVP (activation du développement vocationnel et personnel)¹⁷. Danièle Delgrange, formatrice à l'INETOP, en était la spécialiste. Elle est la seule à l'INETOP à défendre cette pratique et c'est difficile pour elle de soutenir cette position au sein de l'INETOP. Elle partira peu de temps après de l'INETOP... J'ai donc pris contact, et elle accepta de me préparer. Cette belle rencontre a eu quelques heureuses conséquences plus tard.

Je ne vais pas ici me lancer dans une explication de l'ADVP (l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel) élaborée au Québec par Denis

¹⁶ Aujourd'hui enseignante-chercheuse spécialisée sur les questions du genre et de l'orientation scolaire et professionnelle et membre du HCE (Haut Conseil à l'Égalité femmes/hommes) depuis 2013.

¹⁷ Méthode décrite dans l'article dans Garand, 1978.

Pelletier, Charles Bujold et Gilles Noiseux au début des années 70¹⁸. Ce qui m'intéresse en particulier c'est la conception dynamique de la personne qui s'oppose à la théorie des aptitudes, support des tests. Les quatre étapes, exploration, cristallisation, spécification, réalisation, peuvent être conçues comme les stages chronologiques du développement. Mais ce sont aussi les quatre étapes pour décider et agir. On peut retrouver l'enchaînement de ces opérations mentales dans le processus du projet également.

Concernant la méthode de l'entretien proposé par Michel Garand ce qui m'a sans doute marqué sans que j'en prenne conscience sur le moment, c'est le support, un jeu de cartes.

Au cours de ces trois années j'ai participé à pas mal de réunions plus ou moins formelles, celles organisées par Madame Gallois notre inspectrice, les réunions académiques et diverses rencontres syndicales et intersyndicales. Je rencontre ainsi beaucoup de collègues que je croiserai ensuite, Serges Blanchard, Christine Rieu-Fichot, Jean-Michel Secondé (nous avons été recrutés ensemble), et Michel Zerwetz qui était membre du SNES. Ce que je ne savais pas c'est qu'il venait d'être désigné comme représentant national du SNES.

J'ai su plus tard que je lui devais ma titularisation. Madame Gallois dans son rapport, avait mis une réserve quant à ma pratique peu orthodoxe de la permanence dans l'établissement. En effet ma permanence se faisait sans rendez-vous, les élèves y venaient lorsqu'ils le voulaient. Je considérai que cela permettait plus de spontanéité et de cohérence avec leur état d'esprit. Avec les rendez-vous, il pouvait s'écouler un mois entre la demande et la rencontre. Le besoin s'était totalement transformé. Et puis, je n'avais pas de dossier de l'élève ! Donc, lors de la réunion au ministère pour établir la liste des titularisés, réunion à laquelle participaient les représentants syndicaux, mon cas est évoqué et la proposition est « non titularisé ». Et c'est Michel Zerwetz (responsable du SNES orientation) qui m'a défendu et a obtenu ma titularisation. « S'il ne l'est pas, alors personne ne le sera » dit-il. Je l'ai su beaucoup trop tard et je n'ai jamais pu le remercier.

Lors de ce retour à Aubervilliers, le directeur, Jule Briau, décide que je dois travailler en lycée. Sur la ville, pas loin du CIO, il y a un gros établissement avec un collège et un lycée (la séparation n'est pas encore faite). Je serais responsable de la partie collège et je travaillerais avec une collègue plus expérimentée, Claude Klunder, pour le lycée. Nous décidons, avec l'accord du directeur, de travailler totalement en duo et de faire les interventions et les entretiens à deux. C'est une occasion unique d'apprendre. C'est là au fond que j'expérimente pour la première

¹⁸ Pour une approche rapide on peut se reporter à la page [Contributeurs aux projets Wikimedia](#). (2024, 12 avril).

fois le travail en coanimation. Nous préparons les interventions, les réalisons, mais surtout nous débriefons. Comme la plupart des métiers de l'Éducation nationale, celui de conseiller d'orientation s'exerce en solitaire. Observer et être observé et pouvoir en discuter est très formateur et surtout très rare.

Au lycée, il y a notamment une professeure de philosophie avec qui je sympathise. Elle me propose de faire un exposé dans sa classe de philo sur le thème des tests... Décidément... C'est donc à cette occasion que je formule plus précisément une idée que je partage toujours : la psychologie, notamment avec les tests, s'est constituée en science pour résoudre des problèmes sociaux, des problèmes institutionnels. Et les tests sont un bon exemple. Comme je l'avais dit à Aubrey, le Binet-Simon répond à la commande d'une commission du ministère de l'Instruction publique pour justifier d'une opération de séparation institutionnelle. Les histoires des tests les présentent comme des outils créés pour répondre à des questions scientifiques (nature de l'intelligence, des émotions, etc.) en oubliant la plupart du temps l'origine du financement et les commandes pratiques auxquelles ils répondaient. Aux États-Unis, quand on suit la carrière de David Wechsler, le père du WAIS et du WISC¹⁹, on suit en fait les préoccupations sociales : le traitement des migrants, l'organisation de l'armée américaine, puis ce sera le développement de la scolarité. Dans un tout autre domaine, le test de Rorschach est aussi financé par un hôpital psychiatrique pour mieux catégoriser ses patients et leurs traitements.

C'est un moment fort pour moi, sans que j'en perçoive toutes les relations, mais que je repère mieux aujourd'hui. Ce sont des principes de compréhensions que j'ébauche, mettre en perspective historique, rechercher les origines. Mes lectures de Michel Foucault ont laissé quelques traces. La science n'est pas pure, ce n'est pas l'histoire, le mythe historique de l'évolution linéaire. Elle dépend toujours des besoins, sociopolitiques de l'époque. Plusieurs années après je lirai avec plaisir et grand intérêt les travaux de Michel Callon et Bruno Latour.

Donc au début des années 80, je suis au CIO d'Aubervilliers. Monsieur Briau étant parti en retraite, nous avons comme directeur Michel Delpech,²⁰ puis Claude Étienne, que j'avais déjà rencontré dans des réunions dans le 93. À l'époque, il n'y avait pratiquement pas d'offre de formation continue. Les inspecteurs proposaient donc des réunions sur thèmes et des conférences. J'y étais très assidu. Les syndicats proposaient également des réunions, ainsi le SGEN Île-de-France

¹⁹ Le Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) et le Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC).

²⁰ « Non, pas le chanteur » comme il le précisait lui-même lors des présentations.

dans ces années avait proposé un training group auquel j'ai participé avec Agnès durant deux ans, je crois.

Sur un plan politique, syndical et perso

Du côté paternel, mon grand-père Raymond Desclaux, était socialiste. Lors de la guerre civile espagnole, il avait demandé à mon père de s'engager dans l'armée, pensant que la France allait se mobiliser pour y participer. Ainsi, mon père était militaire à la déclaration de la guerre contre l'Allemagne. Mon père était également plutôt socialiste. Travaillant dans la Presse, il était syndiqué à la CGT²¹, mais surtout, il participait très activement à la Mutuelle de la Presse. Du côté maternel, mon grand-père était fonctionnaire, chef de fabrication à la Monnaie. Il était « centriste » au sens mathématique. Il me disait, « tu regardes l'hémicycle, et tu votes pour le milieu ». Et comme vous le remarquer sans doute, je ne sais rien des idées de mes grands-mères, toutes deux silencieuses sur ces questions.

Mes premiers sentiments politiques dont je me rappelle concernent la guerre d'Algérie et les mots utilisés. À l'école on nous parle un peu de la Seconde Guerre mondiale et de la Résistance, des résistants qui se sont opposés à l'occupation allemande. Pour moi c'est la même chose en Algérie, nous occupons ce pays, et il n'y a pas de « rebelles », mais des résistants à l'armée française.

À l'adolescence j'écoute, Ray Charles, pas trop de rock, du jazz surtout, et puis Brassens, Léo Ferré. Plutôt anar comme on disait à l'époque. 68 arrive et je suis « gauchiste » sans m'engager particulièrement dans un courant particulier. Avec Agnès nous participons à diverses discussions à Censier. Lors de la journée des barricades, je quitte les lieux avant le bouclage complet du quartier. Nous défilons le jour où de Gaulle fait son discours en criant avant « du discours on s'en fout », mais, lorsqu'arrive l'heure, tout le monde s'arrête et les transistors sont allumés. Je pense alors que le mouvement est terminé. Après le mariage, nous militons, Agnès et moi, au MLAC, nous nous opposons à la loi Weil qui ne nous semble pas assez avancée. Et dès mon entrée dans l'Éducation nationale comme pion, je m'étais syndiqué au SGEN-CFDT.

Lors de la première tentative de François Mitterrand à la Présidence de la République en 1974, je suis au Lycée technique à Vincennes et je vois les agents administratifs et techniques pleurer lors de son échec. Sept ans après à son succès en mai 81, c'est la joie. Je me rappelle, sur le chemin du CIO d'Aubervilliers, que

²¹ Au retour de la Seconde Guerre mondiale, les syndicats votent pour un syndicat unique dans la Presse, et la CGT est majoritaire. Et le général de Gaulle réserve à la CGT l'impression des journaux, mais avec l'obligation de garder le personnel qui imprimait les journaux collaborationnistes.

je rejoignais, me dire : « c'est à nous de jouer maintenant ». « Nous » étant, les gens de terrains, nous allions pouvoir agir, mais aussi le « nous » étant notre génération au sens large.

Quelques surprises et découvertes

Reprenons, à mon arrivée au CIO d'Aubervilliers en tant qu'auxiliaire, le directeur m'avait dit qu'il me formerait, et en effet. Durant une semaine, j'assiste à des entretiens et des interventions dans des classes. J'aurai la responsabilité de deux collèges. Jules Briau me présente au premier chef d'établissement et négocie les conditions de mon travail. Tout se passe bien. Mais la rencontre avec le deuxième est un peu différente. L'année précédente, la conseillère d'orientation avait été retirée de l'établissement par monsieur Briau parce qu'elle ne pouvait intervenir en classe. La réforme Haby modifiait le fonctionnement des collèges et la chef d'établissement ne « tenait pas à ce que cela se sache trop ». M. Briau m'accompagne, à moins que ce ne soit l'inverse, car il s'agit surtout pour lui de recadrer ses relations avec la Principale. Je suis donc là en spectateur. Je travaillerai finalement dans cet établissement après l'accord obtenu. Et je découvre les arrangements locaux avec les règles et la capacité à interpréter des textes. La réforme Haby a créé et distingué le conseil de professeur et le conseil de classe. Et bien, dans cet établissement, le conseil des professeurs se réunit, et j'y participe, c'était un des accords obtenus. Les avis d'orientation y sont formulés. Deux ou trois se tiennent en suivant chaque soir. Ensuite, la chef d'établissement, le professeur principal et moi-même, nous rejoignons les représentants des parents et les délégués des élèves réunis, debout, dans le gymnase de l'établissement. Et la chef d'établissement y déclare les décisions prises en conseil de professeurs. C'est ainsi que se tiennent les « conseils de classe » ! Un bel exemple de résistance du système local aux injonctions du système central. Et un exemple sans doute pas isolé en France.

Pour poursuivre ma formation, M. Briau me demande de l'accompagner dans certains Conseils d'administration. C'est un lecteur assidu des BOEN et une collection impressionnante rangée dans une sacoche l'accompagne dans ses déplacements et en particulier dans les Conseils d'administration. Visiblement les chefs d'établissement sont inquiets lorsqu'il demande la parole, c'est le plus souvent pour rappeler tel décret ou telle circulaire. Il joue le gardien de l'ordre, étant extérieur à l'établissement, il peut et se doit de le faire. Les « règles » permettent d'éviter les conflits et surtout leur emballement. La règle est un contenant. C'est à l'intérieur que l'on peut ajuster localement, débattre, tenir des relations. Les ignorer et c'est le risque de l'emportement des toutes puissances des uns et des autres.

C'est sans doute pour cela que, même si les procédures d'orientation sont critiquables, il faut nécessairement que les acteurs les respectent, car elles sont en fait des éléments de protection des différents acteurs. C'est cette conviction forgée dès ce moment qui m'accompagna par la suite.

Une fois le CAFCO II réussi, je reviens donc au CIO d'Aubervilliers, et j'ai en charge notamment un collège à Aubervilliers qui est en fait l'ancien premier cycle du lycée d'Aubervilliers, le lycée Henri Wallon. C'est la deuxième année que la réforme Haby²² a atteint le niveau de la cinquième. Et la Principale fait comme si rien n'avait changé. Elle continue de prendre des décisions d'orientation vers les CAP en les imposant aux parents qui, pour la plupart, sont magrébins. Bien sûr, en conseil de classe, je rappelle la nouvelle réglementation. Beaucoup d'enseignants s'étonnent, disent qu'ils ne savaient pas. À cette époque il fallait lire le BOEN, qui, en un seul exemplaire, se trouvait dans la salle des profs. L'information des enseignants se faisait, ou ne se faisait pas au travers de quelques réunions organisées par le chef d'établissement (très, très rarement), et des réunions syndicales. La principale, en tout cas, est très mécontente que je donne cette information. Les familles vont s'opposer, alors qu'elles ne devraient pas, et cela pour leur bien... Je préviens donc, un peu embêté, monsieur Briau qui me dit : « Pour moi, un conseiller qui n'a pas de problème avec son chef d'établissement, c'est suspect. »

La loi dite Haby devait parachever la réforme du collège entamée un peu plutôt et surtout mettre enfin en œuvre quelques principes organisationnels du projet dit Langevin-Wallon. Tous les élèves du primaire poursuivent leur scolarité dans un même établissement et suivent un enseignement commun jusqu'à la fin de la troisième, moment d'un choix d'orientation vers différentes formations. Pour aider à ce processus, le collège est organisé en deux cycles (pas de redoublement à l'intérieur d'un cycle), un premier, dit d'observation, et un deuxième d'orientation. Un redoublement peut intervenir à l'issue des cycles si besoin. Et le principe fondamental est d'offrir une scolarité commune de la sixième à la troisième à tous les élèves français.

« " Le fait d'avoir un collège unique pour tous les jeunes Français assurera l'identité de formation, notamment culturelle, jusqu'à seize ans (...) quelle que soit la future activité, tous les élèves seront dans les mêmes classes et recevront le même enseignement jusqu'à seize ans (...), cela égalisera beaucoup de chances. " Ainsi s'exprimait M. Giscard d'Estaing au cours d'un débat télévisé avec des lycéens, quelques mois avant que la réforme Haby ne fasse ses premiers pas en classe de sixième. C'était en juin 1977. »²³

²² Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975.

²³ Cité par Arditti (4 janvier 1979).

Mais le 7 décembre 1978 est publiée au BOEN, la " circulaire annuelle relative aux procédures d'orientation ", qui commence par la formule « *À titre dérogatoire, la procédure d'orientation fin de cinquième est maintenue...* » Autrement dit, les sorties vers les CAP 3 ans post-cinquième sont maintenues (rappelons qu'ils devaient déjà disparaître par la réforme Berthoin de 1959). La seule concession étant que cette « orientation » ne peut être imposée aux élèves et aux familles sans leur accord. Et c'est ce bout de phrase qui passe à la trappe à Aubervilliers dans le collège Henri Wallon (sic) et sans doute dans bien d'autres. J'ai retenu également une pratique forte de ce directeur charismatique. À la rentrée, une fois que la répartition des secteurs avait été établie, nous partions tous avec lui, avec plusieurs voitures, pour visiter les établissements après avoir simplement annoncé notre venue. Les principaux nous recevaient avec leur propre équipe, et notre directeur présentait son équipe, expliquait la répartition des prises en charge, les projets de l'année, et les conditions nécessaires à notre travail au sein de l'établissement : un lieu pour recevoir les élèves et les familles, la possibilité d'intervenir en classe, le nombre de séances, etc.

La réforme Haby atteint la troisième à la rentrée de septembre 80. Christian Beullac, le nouveau ministre de l'Éducation nationale de Giscard d'Estain, prépare sa poursuite en lycée comme la loi l'avait prévue. Et il prolonge en quelque sorte l'idée d'enseignement commun pour la classe de seconde avec la classe de détermination, fusionnant ainsi les trois filières A, C, AB, les élèves choisissant des options.

La préparation se fait au cours de l'année scolaire 80-81, et en février, elle est prête. Mais le 10 mai 1981, Mitterrand est élu Président de la République, et la Gauche applique la réforme.

Rappelons pour mémoire le bon vieux problème des classes homogènes ou hétérogènes lancé par la réforme Haby, ça fait longtemps qu'il traîne dans l'Éducation nationale ! Il a atteint le lycée très vite avec la réforme Beullac, mise en œuvre par la Gauche, à la rentrée de 1981. Cette réforme instituait la seconde de détermination. La réforme supposait la création d'une classe de seconde unique, comme cela avait été le cas avec la sixième unique de la réforme Haby quatre ans avant, chaque élève choisissant des options supplémentaires au tronc commun. On pouvait ainsi constituer des classes avec des élèves « hétérogènes ». Sauf que... les contraintes sur les emplois du temps des enseignants des options étaient lourdes, et que les lycées jusque-là recevaient des élèves « pré-triés » pour former des classes homogènes (littéraires, scientifiques...). Résultat, les classes de secondes furent constituées sur la base d'un regroupement des élèves ayant

fait le même choix d'options, réduisant de beaucoup l'hétérogénéité des classes. Et c'est encore sur cette base que les classes des lycées sont faites d'ailleurs²⁴.

Au cours des visites aux proviseurs en début de cette année 81, je pose systématiquement la question de la constitution des classes de seconde. Et les proviseurs ont tous fait le choix des classes homogènes par rapport aux options, la raison évoquée étant l'argument pédagogique : plus facile et plus sûr d'enseigner face à une classe homogène. Mais il y a un autre argument qui est sous-entendu : la construction de l'emploi du temps, des élèves bien sûr, mais aussi celui des enseignants, sans aucun doute plus simple.

Sur un plan personnel, ayant tous les deux un emploi, Agnès me propose d'avoir un deuxième enfant, et ce sera Nicolas qui naîtra en 1978. Mes parents nous ont beaucoup aidés pour élever et s'occuper d'Armand, qui n'a jamais connu la cantine en primaire. Avec les études, le pionnicat et l'année de chômage, j'ai beaucoup de temps à consacrer à ce premier fils, et tous les mercredis c'est le jardin des Buttes Chaumont qui nous accueille. Ce ne sera pas si simple pour Nicolas, mes parents prennent leurs retraites et vont s'installer à Dax dans la maison des grands-parents maternels. Ce sera donc la crèche pour Nicolas. Nous pourrions obtenir un deuxième appartement et doubler notre surface de vie.

²⁴ Voir mon texte écrit à l'occasion de la réforme du Lycée de Jean-Michel Blanquer (20 février 2018).

Les années 80, mes années matrices

Ce n'est pas dans la pratique même du métier que les choses vont changer pour moi, mais le plus souvent dans ses « à-côtés ».

Introduction

Un hommage à Charles Kaléka

Je voudrais dédier ce chapitre à Charles Kaléka qui fut l'un des animateurs de fait de ce groupe. Lors de son départ en retraite, il y a quelques années, nous avons évoqué l'idée, Charles et moi, de reprendre ces rapports et d'en faire quelque chose, un livre, ou en tout cas une réflexion sur ce moment. Malheureusement nous n'avons pas poursuivi cette idée. Pour préparer le texte qui suit, j'ai repris l'ensemble des rapports, et je pense que pas une ligne de ces rapports ne fut écrite par Charles. Il n'écrivait pas beaucoup, mais son énergie, son humour, ses expériences « hors normes », sa largesse de vue, nous ont portés durant cette décennie.

Un enchaînement d'occasions

Mes premières années dans les services d'orientation se passent dans l'académie de Créteil jusqu'en 85-86. Elles seront très riches en expériences diverses et une série d'occasions de participer à divers groupes de réflexions en Ile-France²⁵.

Danièle Delgrange, qui m'avait préparé à l'entretien ADVP, m'invite à une réunion à Paris à propos de l'orientation éducative. Cette réunion se termine par la création d'une association : l'IREC (Institut de recherche pour l'éducation des choix). Charles Kaléka en sera le président. Il était à l'époque le directeur du CIO Inter-jeune. Il sera ensuite le directeur du CIO des enseignements supérieurs en « Sorbonne ». Il y a Christine Rieu-Fichot²⁶, Serge Blanchard²⁷, et bien d'autres. Le groupe de conseillers et directeurs venant des trois académies de l'Île-de-France se réunit le soir dans les locaux du CIO Inter-jeune une fois tous les deux

²⁵ Qui seront présentés dans le chapitre suivant « Mes occasions des années 80 ».

²⁶ Elle deviendra la directrice du CIO d'application de l'INETOP.

²⁷ Il sera également enseignant-chercheur à l'INETOP, et un des animateurs du GREO, voir plus loin.

mois durant trois ans. Nous expérimentons sur nous-mêmes des techniques d'animation de groupes. Nous essayons d'en publier les comptes rendus dans une brochure. J'y publie une présentation de la séance du Phillips 6x6 élaborée au CIO d'Aubervilliers et celle-ci sera diffusée par des collègues formateurs à l'INETOP jusqu'à la fin des années 90.

Le deuxième évènement, c'est la création du GIA²⁸, le Groupe interacadémique, Paris, Créteil, Versailles, de réflexion sur la pratique, fondé au cours de l'année 81/82. Un des trois sous-groupes qui s'étaient constitués portait sur le thème du rôle éducatif du conseiller d'orientation. Je l'ai animé avec Charles Kaléka durant 9 ans. Un rapport était produit chaque année et diffusé dans les trois académies. Dans ce groupe, il y avait entre autres Monique Ronzeau²⁹, Christine Rieu-Fichot, Marianne Marcelot, Katia Lascoutounas, Patrick Gosling³⁰, Daniel Léonardi, et bien d'autres. J'en ai écrit une petite histoire qui devait paraître dans un numéro de Questions d'orientation : Histoire d'un groupe, le GIA et les années 80. Ce groupe a fonctionné jusqu'en 89/90, et neuf rapports annuels ont été produits.

Le troisième évènement, c'est la création, à la suite d'un stage à l'INETOP auquel je participe, du premier groupe de SOS (de soutien au soutien) pour des conseillers d'orientation avec Jacques Lévine (psychanalyste). Christine Rieu-Fichot, Ginnette Francequin, Évelyne Perrat, Reine-Marie Saugey, Daniel Léonardi et d'autres³¹.

Entre l'IREC, le GIA et le groupe de soutien au soutien des liens se tissent au travers des personnes, mais je pense être le seul, avec Christine Rieu-Fichot, à participer aux trois groupes. Alors que j'étais très jeune dans la profession, à peine deux ou trois ans d'activité professionnelle, et une absence totale de formation spécifique préalable, je me suis donc trouvé participer à une réflexion sur l'évolution de cette profession. Je pense que j'avais en tête l'idée que l'on apprend un métier par la réflexion qui est menée sur celui-ci. J'apprendrais là où on réfléchit sur le métier. Et étant dans ce réseau, je fais partie des conseillers qui sont interviewés par Claude Pernin qui coécrit le livre « Un métier moderne. Le conseiller d'orientation » (1988). Au décès de Jean-Pierre Maniez, on me fait parvenir la prise de note de cet entretien et les annotations. Au tout début du texte, il y a un adjectif me qualifiant, porté de la main de Pernin : stratège.

Ce livre fut important pour mes réflexions sur deux points. Tout d'abord il s'ouvre sur une histoire de la profession pas du tout héroïque, mais au contraire très critique. C'est une archéologie de la profession au sens foucaldien. On est

²⁸ Non pas le groupe terroriste !

²⁹ Qui écrira en 2006 : *L'orientation : un avenir pour chacun*.

³⁰ Devenu professeur émérite de psychologie sociale de l'université Paris Nanterre, spécialiste de la dissonance cognitive

³¹ Voir l'article de Ginette Francequin, 2003.

loin de la lecture conflictuelle, mais heureuse de Huteau et Lautrey (1979). Et l'autre point, c'est le lien qu'il fait entre les caractéristiques sociologiques des générations de professionnels et leurs pratiques et conceptions. La génération de l'OSP est issue du primaire supérieur pour la très grande majorité. Celle des années 70-80 est issue de l'Université. La génération suivante sera constituée exclusivement de psychologues de formation initiale.

Un quatrième événement est intervenu un peu plus tard avec la création d'un groupe de travail auquel je participe également, autour de Jean Guichard. Celui-ci vient d'être recruté par Michel Huteau, directeur de l'INETOP, pour faire l'évaluation des pratiques éducatives en orientation. Et pour cela, la DAPP (Développement des activités personnelles et professionnelles) est conçue (1987).

Au moment de cette période de participation intense à ces groupes, au CIO d'Aubervilliers, nous cherchons un moyen de préparer les élèves à l'utilisation de l'autodocumentation de l'ONISEP qui est installée dans les établissements scolaires du secondaire. Nous organisons une séance d'animation autour d'un jeu de cartes.

En parallèle, je fais de la formation pour l'École des parents et des éducateurs, et à partir de 83-84 je travaille à l'université de Nanterre où j'anime un GOR (groupe d'orientation et de réflexion). Alain Lemosoff, conseiller d'orientation dans le 93 ne pouvant plus assurer ce cours, me le propose³². C'est là que je fais la connaissance d'André Sirota. L'aventure va durer 6 ou 7 ans. Je participe également à la préparation au concours d'entrée à l'École normale sous la direction de Jacques Pain.

Des années charnières

Une partie importante de la matière de ce chapitre repose sur un exposé, fait au GREO³³ le lundi 24 novembre 2003, intitulé « Le Groupe inter-académique de réflexion sur la pratique des conseillers d'orientation des académies de Créteil, Paris, Versailles et les années quatre-vingt ». Il est enrichi de réflexions plus contemporaines.

³² Il quittera l'orientation pour devenir psychologue clinicien puis psychanalyste. Il publiera notamment en 2015 *Une après-midi d'analyse*.

³³ Le GREO est le Groupe de recherches sur l'évolution de l'orientation scolaire et professionnelle créé en 1996 par Pierre Roche, son président et Francis Danvers et Serge Blanchard.

Trois modifications essentielles

Ces années me semblent des années charnières. En tout cas c'est une de mes hypothèses concernant cette période. Elles sont charnières entre la fin de la conception que j'appellerais « OSP », marquée par le diagnostic-pronostic, mais, je crois, surtout marquée d'une certaine unité de conception entre les conseillers, et la période suivante, qui se caractérise par un certain nombre d'éléments que je résumerai autour de trois points.

La chute de l'expertise armée, et il ne faut pas l'oublier, la chute également de toute l'armature bureaucratique qui s'y rattachait, a ouvert les références possibles aux différentes psychologies, faisant éclater une certaine unité apparente de la profession. Le testing et donc la psychométrie, le principe de la mesure imprégnait la pratique des conseillers d'orientation. On le sentait particulièrement lors des avis d'orientation pour la signature du contrat d'apprentissage. Les anciens conseillers faisaient un « examen » du jeune avec passation de test d'habileté technique. Par contre beaucoup des nouveaux conseillers faisaient un simple « entretien de motivation ». La psychologie non-directive, la psychologie sociale, plus tard l'analyse systémique se diffusait chez les nouveaux entrants. Mais il ne s'agissait pas seulement d'idées ou de pratiques. La psychométrie avec le testing devenu collectif (passation de tests à des classes entières) avait généré ou du moins, participait d'une organisation bureaucratique des services d'orientation. L'organisation des passations dans les classes faisait que jusque dans les années 60 et compte tenu des effectifs des conseillers, ceux-ci travaillent en groupes, pour tester en même temps les classes d'un établissement. Cette organisation sera remise en cause après 68, et chaque conseiller sera responsable d'un travail dans son secteur scolaire composé de plusieurs établissements. Le même travail devient solitaire, individuel. Mais la suite, passation, correction, restitution des résultats, implique un calendrier rigide d'autant plus que comme en Île-de-France une commission décide chaque année de la série de tests qui seront appliqués et que la correction sera centralisée grâce aux applications mécanographiques. La manipulation de tous ces papiers organise non seulement le travail des conseillers, mais également celui des personnels administratifs. À cela s'ajoute la gestion des dossiers des élèves. Pour chaque élève des établissements scolaires (collèges et lycées), il y a un dossier créé à partir de la liste transmise par l'établissement. Gros travail pour les personnels administratifs pour créer, coder, classer, vérifier et ventiler l'année suivante, pour les regrouper en classes pour les conseillers, les archiver, y ajouter tout nouveau document, entretiens, tests... Autrement dit le testing est l'organisateur des services jusque dans les années 80. La lutte contre le testing est aussi une lutte

pour l'autonomie du travail de chacun et par là d'une individualisation des conceptions de celui-ci.

Le pilotage de l'orientation attribué à l'établissement scolaire considéré comme unité du système. Au cours des années 80, l'autonomisation des pratiques individuelles a son pendant dans l'organisation administrative au sens large. Le gouvernement de gauche enclenche la décentralisation (les régions) et en écho la déconcentration (les académies). Le ministère institue l'établissement scolaire comme unité avec l'EPL. L'aide à l'orientation devient alors un « volet » du projet d'établissement. Dans cette configuration, les conseillers sont des aides et dépendent de l'établissement. Peuvent-ils accepter cette dépendance ? Peuvent-ils se positionner comme conseiller technique ? Ou rester francs-tireurs ? Autrement dit, comment se positionner par rapport à l'établissement ? Et le rôle du CIO est également interrogé aussi bien vis-à-vis des établissements que du public. Le COSP organisait l'affectation ou le placement et c'est maintenant l'Inspection académique qui en a la charge. On est à la fin du compromis qui existait jusque-là, « vous intervenez dans la classe, mais vous vous occupez des exclus ». Le plan Barre est sans doute le dernier avatar de ce principe. En 1981, après le rapport de Bertrand Schwartz (2007), on bascule sur une nouvelle conception. La crise économique a pour effet de réduire les possibilités d'insertion et en particulier des jeunes non-diplômés sortant du système éducatif. Du coup l'État active des dispositifs de prise en charge (PAIO et Mission locale), mais aussi la pression est mise sur les établissements pour réduire les sorties.

Enfin **le processus d'orientation s'est étalé tout le long du système** et même à l'extérieur avec les Cellules universitaires d'information et d'orientation, sans que les services progressent réellement en moyens humains. D'où la diversification extrême des pratiques dans chaque CIO, des choix d'activités tant à l'intérieur d'un CIO qu'à l'extérieur, dans les établissements, chaque conseiller travaille en responsabilité dans « ses » établissements, mais aussi sur le territoire, certains CIO développent ou participent à des Salons d'information, pratique qui va se développer dans les années 80, mais dont l'efficacité est interrogée (Hornemann, 1981).

L'état des services d'orientation à la fin des années 70

Lorsque j'arrive au CIO d'Aubervilliers en septembre 78, la composition du service est la suivante : un directeur à 3 ou 4 ans de la retraite, socialiste, ancien instituteur, ayant participé comme syndicaliste à la négociation du statut des conseillers d'orientation pour le SNES, Jules Briau.

Trois personnels administratifs, dont une qui a commencé sa carrière au CIO d'Aubervilliers ; une conseillère d'orientation (CO), Nicole Moreuil, 7 ans

d'ancienneté (ce qui me paraît très vieux à l'époque), ancienne institutrice, dynamique, SGEN ; deux CO, en année de leur titularisation (1 an de service au CIO). L'un est, je crois, philosophe de formation, et il sort de l'INETOP, Pierre Dumoulin. L'autre personne est ma femme, Agnès Desclaux, CAFCO II direct, maîtrise de psycho et la participation à une boîte de psychologie sociale (intervention en entreprise, après une activité au ministère de l'Industrie). Il y a une ou deux autres personnes, des anciens dont je ne me souviens pas. Et moi, étudiant de psychologie, attardé, maîtrise, tentative de thèse, depuis 1974, je suis des séminaires à l'EPHE, et j'ai fait un peu de recherche pour l'INRP. Pion durant 7 ans. Je sors d'un an de chômage durant lequel j'ai fait une préparation du CAPES de sciences éco, CAPES que j'ai raté.

L'année suivante je suis encore auxiliaire, cette fois-ci au CIO de Drancy. Et je réussis le CAFCO II, tout en échouant au concours d'entrée en formation ! Je suis alors nommé au CIO d'Aubervilliers où je retrouve l'équipe. Les deux anciens et oubliés sont remplacés par deux conseillères sortantes de l'INETOP, une ancienne prof d'anglais, et une de français (elles étaient maitresses auxiliaires avant). L'équipe est ainsi quasiment renouvelée.

Ces années sont des années de passages

Les années 70 c'est la fin de l'orientation scolaire et professionnelle, c'est-à-dire la fin du combat entre deux modes d'évaluation : la notation scolaire et le testing. Les nouvelles procédures puis la réforme Haby mettent en place les conditions pour une hégémonie de la notation scolaire et surtout de la décision collective professorale mettant à l'écart le CO. Elles préparent également un abandon « idéologique » de l'administration, celui du contrôle du système par le centre. La réalisation des réformes ne se fait pas. Pour exemple, la mise en œuvre de la loi « Haby » rencontre quelques résistances. Ainsi, tous les élèves entrés en sixième ne vont pas jusqu'en troisième, c'est pourtant l'un des éléments définitionnels du collège unique. Le palier cinquième reste en fait opérationnel jusqu'à la réforme Bayrou de 1994. L'établissement va devenir une unité vivante, indépendante, il n'y a plus de « normes », mais des accords locaux entre les acteurs. L'établissement prend de la consistance comme unité avec le conseil d'administration et la participation de divers représentants élus (personnels, parents, élèves).

Pour les conseillers, leur présence dans les établissements est toujours l'objet de négociations, mais globalement elle est acceptée. Différents champs d'intervention tournés vers l'élève se définissent : l'information et le conseil.

Mais il y a une compétence partagée avec le professeur principal dont le rôle se développe avec les procédures et le conseil de classe. C'est donc la question de l'éducatif qui se pose comme nouveau champ après l'observation, la participation

à la décision (testing, information, conseil). C'est le glissement du conseil à l'éducation.

Claude Pierret, à l'occasion des 75 ans de l'INETOP (Pierret, 2005), avait résumé cette évolution de la manière suivante : « Pour structurer ces 75 années d'histoire, je les ai partagées en trois périodes au cours desquelles les verbes pouvoir, vouloir et éduquer ont successivement pesé de tout leur poids. De 1928 à 1968, on s'efforce de repérer ceux qui peuvent, de 1969 à 1981, on essaie d'apprécier avec quelle force on veut et de 1982 à nos jours, les conseillers d'orientation psychologues souhaitent éduquer à l'orientation. » Pour ma part, je ne suis pas aussi sûr du désir des conseillers d'éduquer.

Il y a également la question du renouvellement du corps.

Le livre de Maniez et Pernin (1988)³⁴ formule un certain nombre de choses sur l'aspect idéologique, mais je pense qu'il faut insister sur certains points.

Quelles sont les caractéristiques des collègues qui sont en fin de carrière ?

Il me semble que beaucoup ont bénéficié de la promotion sociale rendue possible par l'école, par le système « primaire ». Ce ne sont pas des enfants du secondaire. Beaucoup sont aussi d'anciens instituteurs promus en conseiller d'orientation. Enfin ils ont participé, ou subi, un changement professionnel au sein de leur profession : le passage de l'OP à OSP. Enfin une identité commune s'est forgée au moins en partie avec la formation essentiellement contrôlée par l'INETOP. Au retour de la guerre (Martin, 2014), la profession va se centrer uniquement sur le scolaire et bientôt investir uniquement le secondaire, laissant le champ primaire aux psychologues scolaires créés en 1947. Les générations de la guerre et de l'après-guerre sont des promus grâce à la scolarité et en particulier la primaire. Ils ont été marqués par les tensions définitionnelles de la profession, travail vs scolarité, la psychopédagogie vs la psychotechnique. En 1959, la création de l'OSP officialise leur présence dans le secondaire.

Dans ce nouveau contexte, quelles sont les caractéristiques des nouveaux entrants ? Pour une très large part, ce sont des enfants du secondaire et de l'Université. C'est la génération « 68 » (Préel 2005), autorités et institutions sont critiquées. Beaucoup envisageaient une profession d'enseignant ou de chercheur qui, finalement n'est pas possible. Il y a également l'effet de la première crise économique. Conseiller est un « pis-aller ». C'est une génération du « maintien du niveau social » (parents promotion ouvrière ou employée), mais eux passent sur des professions « intellectuelles » et non plus productives. La moitié des recrutés le sont sur la base d'un accès direct sans formation professionnelle, et sur des formations universitaires diverses. La seule « unité de l'identification » se

³⁴ Je fais partie du corpus des interviewés. Je ne sais pas qui m'avait signalé, car il semble bien que ce corpus se soit constitué sur la base d'un réseau de connaissance.

fait par le passage par le terrain et la pratique. La plupart des CAFCO II sont des anciens auxiliaires recrutés.

Un métier en évolution ou en ruptures ?

En 1976, soit deux ans avant mon arrivée dans les services, Jacques Giust³⁵, simple conseiller à l'époque, publie un texte intitulé « Représentations du conseiller d'orientation. Réflexions sur la profession » (Giust, 1976). Quarante-deux ans après, Jacques Vauloup publie ce texte, revu et corrigé par Jacques Giust lui-même. Il découpe ce texte en quatre posts (Vauloup, 2018) dans lequel l'auteur distingue trois représentations : le conseiller d'orientation comme testeur, le conseiller comme orienteur, le conseiller comme testeur-affecteur. À l'époque la lecture de l'article m'avait particulièrement frappé, ainsi que ses articles sur le dossier de l'élève. Plus récemment, Paul Lehner, dans son livre, propose d'autres représentations de ce métier, et Jérôme Martin (2020) remonte aux origines. Ce dernier texte fait suite à quelques trop rares études sur cette histoire. Au moment où des questions essentielles se posent en France sur les conditions d'existence des services d'orientation, la lecture de ces retours sur les origines est éclairante. J'ai le sentiment d'arriver à un moment de bascule et d'interrogation profonde concernant le métier. Les anciennes pratiques, testing, examen, rédaction d'un dossier, mode d'intervention en conseil de classe, réception au CIO, même les interventions en classe, sont toutes empreintes d'une évidence comportementale de la part des conseillers : ils interviennent sur ou à propos de l'élève, du jeune, avec une assurance, une autorité reposant sur un savoir. Il y a une certitude de l'action. Bien longtemps après, je mettrais en rapport ce sentiment avec l'analyse que François Dubet fait dans son livre (Le déclin de l'institution, 2002) concernant des métiers travaillant sur autrui. À cette époque se produit le passage du métier assuré de son bon droit, justifiant les actes sur autrui, qui ne suppose aucune acceptation nécessaire de cet autrui puisque ces actes sont justes, pour son bien et sûr, scientifiquement, à un métier doutant. Le nouveau conseiller est bien dans cette attitude. Il remet en cause la scientificité de ses outils. La critique des tests se développe. Il n'y a plus d'examen, mais un échange avec la personne. La conduite de l'entretien quitte le mode questionnant prôné par l'INETOP. Le non-directif s'infiltré partout, dans les entretiens, les interventions en classe, la tenue des permanences dans les établissements. L'élève est moins à observer, il est à comprendre, il se construit, il doit s'exprimer, on dira bientôt qu'il doit faire des projets.

³⁵ Il deviendra le président de l'association des conseillers d'orientation de France.

Ainsi, au sein des services, on trouve en même temps ces deux attitudes qui peuvent se caricaturer en autoritarisme d'un côté et laxisme de l'autre. Il faut remarquer que du côté des établissements et de l'enseignement, on peut percevoir également le même phénomène. Et ce tuilage va se poursuivre au cours des années 80.

À cette époque j'ai accès à peu de références sur l'histoire de l'orientation. Pour la préparation au concours, je lis et relis l'article de 1979 de Michel Huteau et Jacques Lautrey. Ils s'étaient penchés sur « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », et montraient les liaisons très fortes de l'orientation avec la seconde révolution industrielle. L'orientation professionnelle de ce début de siècle était la solution aux problèmes que cette révolution créait. Chacun y trouvait son compte, aussi bien les nouveaux industriels, obsédés par l'organisation scientifique du travail, que les philanthropes, défenseurs d'une nouvelle justice sociale. Industriels, politiques, scientifiques créaient une nouvelle pratique sociale. Mais s'il y avait ainsi une forme de consensus, il n'en restait pas moins que des conflits de conceptions animaient ce mouvement. Ils identifiaient notamment un conflit entre d'un côté les praticiens confrontés au terrain, au réel, aux relations directes aux personnes concernées, et, de l'autre les scientifiques (les psychologues, les médecins), cherchant à élaborer théories et outils supposant rigueur, procédures, autorité. Si cette opposition était de base, ils signalaient également des conflits, des tensions à l'intérieur de ces deux groupes. À la fin des années 80, le livre de Maniez et Pernin (1988) propose une lecture très critique des origines du métier de conseiller d'orientation, et une approche sociologique de ces acteurs. La version humaniste des origines du métier est remise en cause, l'approche critique de Michel Foucault est manifeste. Cette version de l'histoire me convient bien et se trouve plus conforme à ma manière de penser.

En tout cas ces lectures me confortent dans l'idée que la profession que je viens de rejoindre n'est ni figée ni uniforme ou homogène (ce que je craignais) et que je pourrais participer à son évolution. Le contexte de l'arrivée de la Gauche au pouvoir participe également à ce sentiment. Je me souviens de ma collègue, Claude Klunder me disant : « C'est notre génération qui est au pouvoir, c'est à nous de jouer ! »

Ce n'est que bien plus tard, à la fin des années 90 que je replongerais dans l'histoire et découvrirais avec bien du retard les travaux d'André Caroff (1987), de Francis Danvers (1988), ou encore d'Antoine Léon (1991), et aujourd'hui ceux d'une nouvelle génération d'historiens sans liens professionnels avec l'orientation, Jérôme Martin (2020) et Paul Lhener (2020).

Divers changements

Une petite anecdote : lorsque je deviens conseiller, une amie un peu plus âgée que moi me raconte ce qui lui est arrivé au début des années cinquante. À la fin de l'école primaire, elle a eu droit à un examen d'orientation et à l'issue duquel le conseiller lui a dit qu'elle devait faire une formation d'horlogerie. Mais heureusement pour elle, ses parents ont refusé et lui ont permis de passer le concours d'entrée en sixième de lycée. Elle était devenue avocate lorsqu'elle racontait son histoire. Déjà, à l'époque, le conseiller d'orientation n'était pas une figure nécessairement positive. Beaucoup se plaignaient d'avoir été orientés, mal orientés par un conseiller d'orientation à la suite de ces examens passés obligatoirement en fin de primaire. Je rejoignais donc un métier qui, s'il pouvait évoluer, n'avait pas une renommée très reluisante, au moins pour une partie de la population, car d'autres considéraient avoir été sauvés par leur réussite dans l'enseignement technique ou l'apprentissage.

1970 la fin de l'Orientation scolaire et professionnelle, qui ne le sait pas

À la rentrée 70, l'Orientation scolaire et professionnelle vit ses derniers jours. En l'espace de cinq ans, plusieurs modifications vont être opérées. En 70, l'ONISEP remplace le BUS. Les Centres d'orientation scolaire et professionnelle (COSP) deviennent des Centres d'information et d'orientation (CIO) en 71. Ils doivent être tous étatisés en l'espace de cinq ans. Au début des années 2000, un tiers sont toujours départementaux. La Loi sur la formation continue des adultes de Jacques Delors est publiée. Enfin le décret de février 1973 et la circulaire de juillet 1973 instituent les nouvelles procédures d'orientation. L'orientation devient un choix qu'il est nécessaire d'éclairer par l'information.

La lecture de ces trois textes en suivant me surprend. On sent que ces textes sont des réponses, très argumentées, à des débats qui doivent avoir cours dans les couloirs du « 41 Gay-Lussac », combats très « idéologiques », très marqués par les positions marxistes, à tel point que l'auteur a recours à de nombreuses citations du monde soviétique. Ce type de débat semble être totalement oublié aujourd'hui, en tout cas il n'en figure aucune trace dans les numéros de l'OSP actuelle. Mais cette lecture ne me surprend pas seulement pour cette raison. Elle me surprend par l'absence totale d'un thème majeur, sans doute invisible à l'époque. Au fond, la question de l'orientation telle que la discute Maurice Reuchlin reste la même de 68 à 77 ! La construction des procédures d'orientation qui se fait dans cette période ne semble pas être perçue comme une modification majeure du contexte professionnel du conseiller. Il s'agit pourtant du passage d'un traitement de l'orientation par un expert à un exercice

collectif d'arrangements avec un enrôlement d'un nombre considérable d'acteurs. Tout le monde est responsable et en même temps personne !

Extrait de Desclaux (2005).

À Aubervilliers, le nouveau directeur, Michel Delpech, qui pourtant est de la vieille école, il fait encore passer des tests psychotechniques aux futurs apprentis, décide d'installer l'autodocumentation de l'ONISEP. Notre organisation topographique est particulièrement peu propice. Le CIO comporte quatre appartements indépendants. L'autodocumentation sera installée dans l'appartement qui avait été transformé en salle de réunion. Son utilisation réelle sera donc en fait très limitée.

Il s'agit pourtant d'une petite innovation qui va bouleverser le travail en CIO. L'autodocumentation formalisée par l'ONISEP est arrivée en 1982, le public commence à se présenter de manière importante dans les CIO, et ça remet en cause le fonctionnement et l'organisation spatiale héritée des COSP (centres d'orientation scolaire et professionnelle) : pour simplifier, une salle d'attente et un bureau pour l'examen-entretien. L'idée d'autodocumentation c'est la possibilité que le public puisse lui-même avoir accès aux documents d'information (Desclaux, 2022).

Et sur le plan personnel, Agnès, ma femme, quitte le CIO d'Aubervilliers pour travailler à la DEPP du Ministère. Elle participera ainsi à la mise en place des différents dispositifs d'évaluation des élèves. Nous nous séparons un peu plus tard et je vais vivre à Cergy-Pontoise chez ma compagne, Monique Ronzeau ; nous nous étions connus au GIA.

Mes occasions au cours des années 80

Ces occasions sont autant de moments correspondant à des évolutions du métier plus ou moins importantes qui le font passer d'un métier sur autrui à un métier avec autrui.

Le Phillips 6x6 en classe

Les « anciens collègues » ne supportent plus eux-mêmes leurs outils et leurs pratiques (au sens du supporteur). Beaucoup s'interrogent. Et à Aubervilliers, ma femme, dès sa première année (77-78) avait proposé la technique du Phillips 6x6 pour transformer la séance dite de présentation des facteurs de l'orientation qui se faisait surtout sous une forme de conférence, en une séance dynamique par laquelle le groupe-classe élabore lui-même sa représentation des facteurs.

Quelques années après j'ai rédigé une description de cette méthode et son utilisation au CIO d'Aubervilliers. Ce document fut publié dans la petite revue de l'IREC dont je parlerais plus bas. Pour la petite histoire, j'ai appris plusieurs années après que ce document se trouvait dans un dossier de méthodes distribuées aux élèves conseillers d'orientation à l'INETOP durant plusieurs années.

On peut trouver une description de la procédure classique dans un livre de R. Mucchielli (1972). La technique du 6x6 peut être utilisée à bien autre chose qu'à la sensibilisation des classes de troisième. C'est une technique d'animation d'un groupe autour d'un problème.

Deux anecdotes

Lors de mon inspection d'une séance en classe, je choisis bien sûr cette méthode. Non seulement l'enseignant est surpris et sur le moment ne cache pas son désaccord pour ce qui concerne le remue-ménage. Il y a en effet deux à trois minutes délicates lorsque l'on demande aux élèves de former des groupes, les déplacements des personnes, mais aussi des tables et chaises rompent la discipline de la classe. Mais tout se passe bien, et l'enseignant est fort surpris de voir ses élèves s'exprimer sur des sujets hors scolaires, leurs sentiments, leurs rapports à leurs parents, leurs désirs. Et finalement il dira à mon inspectrice : « Mais il fait de la maïeutique ! »

Quelques années après, vers 1982, pour la discussion des propositions de Louis Legrand³⁶, ou lors de la consultation Prost sur la réforme du lycée, dans un conseil d'administration de l'établissement où je travaillais, j'ai tenté de proposer cette méthode pour l'animation des groupes de réflexion. Les représentants enseignants se sont tout de suite opposés avec pour argument. « Vous n'allez pas nous traiter comme des élèves ! »

La création de l'IREC

C'est dans cette période que l'IREC se crée autour de Charles Kaléka, qui sera élu président de l'association. L'IREC, c'est l'Institut de recherche sur l'éducation des choix, un titre ronflant sans doute pour la petite douzaine de conseillères et conseillers qui vont le faire vivre durant trois ans. Nous expérimentons sur nous-mêmes des techniques d'animation de groupes. Nous essayons d'en publier les comptes-rendus dans une brochure.

Je reproduis ci-dessous deux textes que j'avais écrits pour le N° 2 et dernier numéro de la revue intitulée simplement *L'IREC*, constituée d'un ensemble de textes écrits à la main ou écrits sur machine. Elle est produite et diffusée aux

³⁶ Au sujet de Louis Legrand, voir Dorison, 2018.

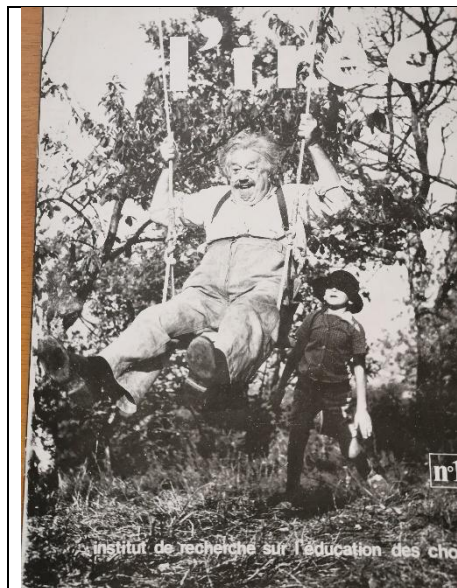
adhérents en quelques exemplaires. Le premier raconte l'histoire du groupe et le deuxième propose une méthode d'écoute et de travail sur les enregistrements, méthode marquée par mes conceptions ethnométhodologiques. Ci-joint également la couverture du N° 1 et le sommaire du N° 2 de notre revue bricolée.

Histoire du Groupe parisien

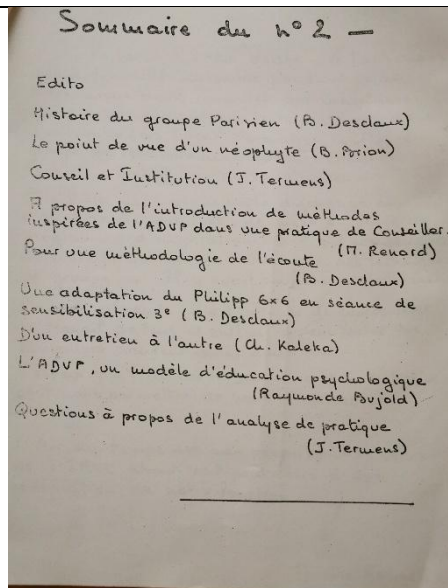
Le point de vue de Bernard Desclaux.

Parti d'une vingtaine de membres, le groupe s'est stabilisé à la dizaine. Cinq réunions ont pu avoir lieu de trois heures : deux séances de prise de connaissance et de discussion ouverte, une séance sur une technique, et deux séances sur bande magnétique.

Les deux premières séances nous ont permis de prendre conscience de la diversité des demandes des participants : demandes d'information et de formation personnelles à des techniques vs demandes d'évaluation personnelle. Quant à la conception de l'éducation des choix, nous avons là aussi constaté que les raisons de se rassembler sous ce vocable étaient aussi diverses. Pour simplifier, certains d'entre nous étaient surtout intéressés par la relation conseiller d'orientation-client, tandis que d'autres voulaient aussi prendre en compte le fait de travailler dans une institution.



Couverture du n° 1



Sommaire du n° 2

Pour sortir de ces discussions, nous avons proposé de commencer un travail : « l'analyse » de pratiques ». Les trois séances suivantes forment les étapes pour approcher l'analyse de pratique (y sommes-nous parvenus ?).

Première séance : présentation et discussion d'une technique (le jeu des métiers) pratiquée par l'une d'entre nous. Discussion trop abstraite pour les uns : on en reste à la description de la technique sans passer à la pratique. Transmission d'informations intéressantes pour les autres. Mais comment aborder vraiment la pratique et son analyse ? D'où la proposition de travailler sur une bande enregistrée.

Deuxième séance : présentation et écoute de l'enregistrement d'une séance en classe. Volonté de se faire évaluer ? Et donc de se justifier ? Explication avant l'audition de la bande, de la situation, des objectifs du sentiment... d'où des discussions essentiellement dans deux directions :

En quoi les objectifs sont-ils réalisés ?

Et surtout discussion des objectifs eux-mêmes.

Très peu de travail finalement sur la bande elle-même, d'où la proposition de travail réalisé lors de la séance suivante.

Troisième séance : écoute d'un enregistrement sans informations préalable sur sa nature, de manière à se centrer sur l'écoute et l'analyse de ce qui se passe entre les acteurs. Cette procédure permet d'éviter la construction inconsciente d'une grille d'écoute et d'analyse, et donc de tenter de travailler sur le « comment ça se passe ici et maintenant » avant d'aborder le « pourquoi ».

Cette règle de non-recherche d'informations contextuelles est très difficile à suivre, et effectivement fut refusée au bout d'un moment par le groupe. Ce qui a permis néanmoins de réécouter la bande en se centrant sur quelques phénomènes qui nous semblaient pertinents après les réactions de la présentatrice à nos premières remarques.

En tout cas ce mode d'écoute sans informations préalables permet de percevoir des phénomènes qui ne le seraient pas ou difficilement si l'auditeur est informé de ce qu'il va entendre. Cette procédure ne permet pas d'élaborer de nouvelles techniques, mais, en nous centrant sur l'écoute de l'interaction, peut aider à améliorer notre propre pratique relationnelle.

PS, Comme vous devez vous en douter, c'est moi qui ai introduit cette procédure dans le groupe. Si vous en redemandez, vous en aurez une description plus précise dans le texte « Pour une méthodologie de l'écoute ».

Et donc ci-dessous la reproduction du texte, publié dans la même revue, expliquant cette méthode d'écoute.

Pour une méthodologie de l'écoute

Dès son origine le groupe parisien s'était donné comme tâche l'analyse des pratiques, tout en sachant que la ou les méthodologies pour une telle analyse devraient être élaborées par lui-même. Dans le texte qui suit, je vais essayer de donner une description de la méthode que j'ai proposée lors de la dernière réunion du groupe parisien.

Mais pourquoi un tel texte ?

Plusieurs raisons :

- Une raison externe au groupe parisien : cette méthode pourrait être utile à d'autres groupes de travail aussi bien dans le cadre de l'IREC qu'en dehors de celui-ci.
- Une raison interne : la méthodologie de l'écoute a été essayée lors de la dernière séance du groupe parisien de l'année 80-81. Certaines difficultés sont apparues dues, je pense, au manque de précision dans la présentation que j'en avais donnée, et à la perception de cette méthode par certains collègues comme étant trop « scientifique ». En privilégiant le « comment », on élimine le « pourquoi ». Je m'expliquerai sur ce point plus loin.

La méthode

Par sa simplicité, elle n'en a pas l'allure, et pourtant... on se propose de faire l'analyse de pratiques des conseillers d'orientation dans le cadre très général de l'éducation des choix. L'une des possibilités est alors le travail sur des enregistrements. La méthode que j'ai proposée consiste dans l'écoute de la bande enregistrée et son analyse, sans informations préalables. C'est-à-dire sans que la personne qui apporte la bande ne donne de renseignements sur l'évènement enregistré, la situation, le moment dans le processus, le nombre de personnes impliquées, le but poursuivi, son sentiment sur la séance, son degré de satisfaction...

Que nous le voulions ou non, l'exposition à de telles informations nous entraîne à une forme d'écoute basée sur les attentes que nous élaborons à l'écoute de ces informations.

Par contre, l'absence d'information oblige l'auditeur à écouter ce qui se passe, ce qui se dit. Il n'a pas à sa disposition, lors de la première écoute, pas d'autres ressources interprétatives que celles fournies par la bande elle-même, et le fait, pas sans importance, que l'un des acteurs est un conseiller d'orientation en train de faire son métier.

L'analyse avec contexte

L'expérience de l'analyse d'une bande en connaissant le contexte m'a personnellement montré qu'il se produisait certaines distorsions, et que, en tout

cas, une analyse de la bande n'est jamais produite. Trois grands types de distorsions se produisent :

- La discussion de l'objectif exposé par le conseiller d'orientation : on s'éloigne alors au maximum du travail d'analyse pour se consacrer à la critique des objectifs.
- La critique sur un plan formel, c'est-à-dire en dehors du travail sur la bande elle-même, du rapport entre les objectifs et la technique décrite par le conseiller qu'il a essayé de mettre en œuvre dans la séance enregistrée.
- L'acceptation des objectifs énoncés par le conseiller et recherche, à l'écoute de la bande, de ce qui est en accord ou en désaccord avec ses objectifs. C'est le seul cas où l'écoute de la bande est nécessaire et produit un début d'analyse.

Bien entendu, ces distorsions se rencontrent toutes les trois en cours de séances de travail.

L'analyse hors contexte

C'est facile de critiquer, mais... aussi, je voudrais donner ici quelques orientations de travail pour l'analyse des bandes.

D'une manière générale, il faut avoir en tête une théorie interactionnelle et non actionnelle. Dans une théorie actionnelle, l'action est « orientée » en un seul sens. Dans une théorie interactionnelle, il y a toujours effet en retour. Il faut concevoir une séance, ou un entretien, comme une relation en construction. Aussi, le travail d'analyse peut commencer par un repérage des étapes franchies dans cette construction, étapes qui peuvent se marquer par divers phénomènes : le sens des échanges, l'usage des pronoms, le rythme des échanges, les séquences de questions-réponses, les déclarations, les implications personnelles...

Sur le plan discursif, beaucoup de phénomènes peuvent être étudiés : le repérage des règles partagées en commun qui n'ont pas besoin d'être énoncées et qui sont appliquées, celui des règles métacommuniquées, les énonciations ayant la forme constative et qui deviennent normatives...

Scientisme, avez-vous dit ?

Cette méthode serait scientifique, car, en se centrant sur le comment ça se passe ici et maintenant, elle éliminerait tout le domaine des motivations du conseiller d'orientation, le pourquoi.

En effet, dans une méthode, on élimine l'intention de l'un des acteurs, celle du conseiller d'orientation, car, pour ce qui en est de celle des autres, il faudrait la connaître pour pouvoir l'éliminer. Mais est-ce que l'analyse de l'intention est une analyse de la pratique ? À mon sens il ne faut pas éliminer cette analyse de

l'intention, mais on ne peut la confondre avec l'analyse de pratique, et on ne peut ramener l'analyse d'une pratique à celle de son intention.

Je crois, de plus, qu'une telle méthode de travail devrait accroître notre perception de phénomènes de communication qui restent le plus souvent inaperçus et qui, pourtant, commandent les relations qui se construisent. Autrement dit, je ne crois pas que cette méthode soit particulièrement « scientifique », et, si j'ai bien compris la critique, trop « objective », trop désincarnée », trop « désimpliquante ». Je pense au contraire qu'en « aiguisant notre oreille », elle ne peut qu'avoir des effets réels sur notre propre pratique quotidienne d'écoute.

Le GIA, groupe interacadémique de réflexion sur la pratique

Je participe à ce groupe alors que j'ai trois ans d'ancienneté dans les services, et que je suis tout juste titularisé. Dans ce groupe, il y avait entre autres Monique Ronzeau, Christine Rieu-Fichot, Marianne Marcelot, Katia Lascoutounas, Patrick Gosling, Daniel Léonardi, et Thierry Lemaire qui l'a rejoint la dernière année³⁷.

Le lancement du groupe, 1981-1982

En septembre 1981, Madame Prévot³⁸, IIO à Paris, reprenant la question du groupe technique (Faut-il ou non continuer à utiliser les tests collectifs ?), décidait les trois CSAIO de la Région parisienne à constituer un groupe de réflexion sur ce thème. Une première réunion rassemblant vingt-quatre personnes se tenait. Charles Kaléka y participe également.

La séance débute par un tour de table de réaction à la thématique annoncée. Il se trouve que je termine le tour de table. Du coup j'en fais une synthèse en dégagant trois positions, et ces trois directions sont indiquées dans le compte rendu :

« 1°) Le Rôle d'éducateur du Conseiller dans les établissements scolaires, collèges et lycées.

- Son rôle dans l'équipe éducative et ses relations avec les autres partenaires ;
- Les méthodes d'éducation des choix ou autres.

2°) Le travail des Conseillers auprès des jeunes les plus défavorisés.

- Quel peut être l'apport spécifique du Conseiller
- À quel niveau intervenir et comment ?
- Les nouvelles institutions (Z.P.).

3°) Les tests et autres moyens d'investigation et de mesure.

- Inventaire des moyens existants :

³⁷ Voir plus loin la composition du groupe.

³⁸ Elle participe de temps en temps à des réunions de l'IREC.

- Leur utilisation et ses limites ;
- Validation. Etalonnages ;
- Autres épreuves. »

Et Madame Prévot précisait : « *Il s'agit de thèmes très généraux pour lesquels les suggestions ci-dessus ne constituent pas un cadre. Il est possible de centrer le travail et la réflexion sur un aspect très particulier du thème* », ce qui permettait une autonomie assez grande des groupes qui se sont constitués.

C'est un moment important. La Gauche vient d'arriver au pouvoir, et il y a de grandes espérances comme on dit. Une anecdote, en juin 81 dans le collège où je travaille (qui est en même temps un premier cycle de lycée, le taux de passage en seconde passe de 60 % (taux habituel) à 80 %, effet conjugué, je pense, des élections, mais aussi de l'annonce de la réforme de la seconde de détermination. Mais un an après le robinet se referme et on revient aux taux habituels.

Élaboration du rapport

Pour le groupe sur le rôle éducatif, nous avons beaucoup échangé à partir de nos différentes pratiques, et à la fin de l'année, l'idée de construire un programme supposant une prise en charge d'une classe sur plusieurs mois pour favoriser la constitution du « groupe-classe » en sixième apparaît. Le rapport est alors constitué de deux textes que j'écris durant les vacances. La première partie du rapport comporte quatre chapitres : Le contexte historique ; Une nouvelle orientation de la pratique ; La nécessité d'un changement institutionnel ; Quelques propositions.

Cette partie résume nos discussions de l'année. Tandis que la deuxième partie est le programme d'animations décrivant toute une série de méthodes utilisables.

À cette époque, il y a deux conseillers, Legrès et Pémartin qui élaborent également de vastes programmes d'animation supposant une tout autre prise en charge des classes³⁹. Il s'agit d'interventions longues supposant une programmation et surtout une collaboration avec les enseignants, et n'ayant plus pour but l'information (qu'elle soit à prendre sur les élèves ou à donner aux élèves). Il s'agit d'animations collectives pour produire des effets chez les élèves et non plus d'entretiens ou d'examens isolés.

Les deux autres groupes du GIA produisent également chacun un rapport, honnêtement plus « léger ». On verra plus loin ce qui en résultera.

Les rapports seront diffusés à raison d'un exemplaire par CIO de l'Île-de-France, un par IEN-IO et un aux CSAIO. Et dans le cadre de leurs échanges, le rapport

³⁹ Legrès, & Pémartin, 1980 et Pémartin, Legrès, 1988.

sera également envoyé à tous les CSAIO de France. Ce schéma de diffusion sera maintenu pour les rapports suivants.

La première partie du premier rapport

Rapport du sous-groupe interacadémique (Paris, Créteil, Versailles)

LE RÔLE D'ÉDUCATEUR DU CONSEILLER D'ORIENTATION DANS L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

De janvier-juin 1982

Depuis la partition du groupe inter-académique en trois sous-groupes, nous nous sommes réunis six fois. Le rapport que nous présentons comporte quatre chapitres : Le contexte historique ; Une nouvelle orientation de la pratique ; La nécessité d'un changement institutionnel ; Quelques propositions.

Qu'entendons-nous par « rôle d'éducateur du conseiller d'orientation » ? Nous pouvons le résumer en disant que nous voulons participer au projet global de l'acte éducatif dont l'objectif serait la « production » d'individus autonomes dans la construction de leur projet de vie. Ceci suppose un changement réel à la fois de nos propres pratiques, mais aussi du système éducatif lui-même tant dans ses structures et objectifs que dans l'attitude de ses personnels. C'est pourquoi le groupe s'est proposé de réfléchir à la fois à l'activité éducative propre au conseiller d'orientation et à ce que celui-ci pourrait faire à son niveau pour rendre possible ce changement plus global.

Nous sommes très conscients du caractère utopique de l'ensemble de nos propositions en l'état actuel des choses. Il nous semble, néanmoins, important de les énoncer comme direction, comme horizon vers lequel peuvent tendre nos efforts qui devront se développer étape par étape.

I/ Le contexte historique

Cet aspect sera nécessairement traité de façon schématique et incomplète, les références précises nous manquant. Nous nous proposons de formuler quelques points de repère qu'une étude historique sur les mouvements d'orientation en France devrait développer et éclairer plus avant, étude qui manque aujourd'hui cruellement. Cette étude devrait porter sur les textes réglementaires, l'évolution des missions et des outils, les mouvements syndicaux et les débats d'idées, l'évolution du recrutement et des formations, etc.⁴⁰.

I° L'Orientation durant, la montée de l'éducation de masse, en période de plein emploi.'

⁴⁰ Aujourd'hui, en composant ce livre, je remarque qu'il s'agit en quelque sorte du programme de l'ouvrage d'André Caroff (1987).

Le développement des services d'orientation et des missions « scolaires » s'est fait parallèlement, à la constitution d'un nouveau système éducatif qui, en procédant par étapes successives, aboutit maintenant à la notion de collège unique. Cet effort avait comme effet attendu le déblocage des attentes scolaires des différentes classes sociales⁴¹. Il conduisait, nécessairement (?), à ce que l'orientation-sélection, prise en charge jusque-là par les attentes familiales (différentes selon les classes sociales) le soit par le système lui-même, d'où une inflation des réglementations concernant les procédures d'orientation.

Dans ce contexte, quelle pouvait être la pratique des conseillers ? S'implanter d'abord, et se faire reconnaître avec le peu de personnel et la masse croissante des « clients potentiels ». À l'éducation de masse ne peut alors correspondre qu'une orientation de masse. D'où le développement des pratiques collectives (tests et information en situation de classe), des entretiens individuels axés sur la recherche d'une « solution », et sur la pratique des dossiers. Dans ce contexte, et depuis, le conseiller se vit comme un défenseur de l'élève, porteur d'un discours autre que pédagogique, et est vécu dans le public comme « l'orienteur ».

2° Le Corps des conseillers d'orientation : sa constitution.

Avec l'accroissement des services, toute une nouvelle couche de conseillers est apparue, d'où la formation de deux corps sociaux. Après la guerre mondiale et jusqu'au début des années soixante-dix, les conseillers recrutés sont des individus en ascension sociale, à formation initiale courte, ayant délibérément choisi ce métier. Ils ont combattu pour ce transfert de mission et leur insertion dans l'institution scolaire, alors que la situation économique est en développement rapide. Depuis les années soixante-dix, la nature des conseillers recrutés a changé pour ce qui concerne les concours externes : formations universitaires, longues, diverses, se déroulant à la fois dans un contexte de crise idéologique profonde (68 et ses suites), et de crise économique, ceci impliquant pour beaucoup un choix professionnel « nécessaire ». Ces conseillers arrivent en poste alors que les attributs de la fonction sont déjà à peu près établis. Le concours interne poursuit la promotion des instituteurs et institutrices.

3° Des missions qui s'élargissent.

Après le Collège, c'est la montée encore actuelle dans le Lycée et l'Université. Et, quel est le constat ? Les « riches », les « Privilégiés » du système, les 25 % d'une tranche d'âge qui obtiennent le Bac sont tout aussi démunis face au projet professionnel ou au projet de vie que les orientés « avant terme ». L'information est insuffisante, elle n'est pas une fin en soi, il ne suffit pas d'être informé pour pouvoir choisir.

⁴¹ Voir sur ce point le livre de Louis Legrand de 1977).

4° Un vent venu d'ailleurs.

Au Québec l'orientation fait partie intégrante de l'acte éducatif. D'autres pratiques s'y développent ; elles s'infiltrèrent lentement en France où des expériences isolées se réalisent. Des groupes de réflexion sur la pratique, informels ou formels (organisés par les I.I.O. et les C.S.A.I.O., par les syndicats et des associations telles que l'A.C.O.F., le G.F.E.N., l'I.R.E.C.) se constituent. Des formations continues se créent. Une autre pratique est possible, des ébauches existent, on peut inventer.

5° Le changement

Un changement politique depuis un an. Un espoir d'une transformation du système éducatif en France. Mais aussi un début de déblocage d'un conflit entre les enseignants et le gouvernement, conflit stérilisant sur le plan de l'imagination pédagogique, des désirs de fonctionner autrement commencent à se dire dans les établissements scolaires.

Dans ce contexte dressé à grands traits, une, des nouvelles pratiques sont proposables et imaginables.

Il ne s'agit pas là d'en faire une description minutieuse (cette pratique n'existant pas encore), mais d'en ébaucher quelques traits ; quelques directions possibles, afin d'élargir le débat, parmi les conseillers qui n'ont pas pu participer à ce groupe.

Mais ce texte s'adresse aussi à notre hiérarchie. Si celle-ci est d'accord, accepte la nécessité, de cette évolution, il faut qu'elle la rende possible institutionnellement. Nous indiquerons quelques éléments dans ce domaine.

Mais pour l'heure, ébauchons.

II/ Une nouvelle orientation de la pratique.

Plus précisément, de nouvelles orientations de la pratique. Nous voyons trois orientations se dessiner :

- Le travail éducatif en groupe ;
- Le travail avec et sur les enseignants ;
- Le « soutien » individuel.

Nous proposons ici une prospective plus qu'une description. Nous chercherons les principes sur lesquels reposent ces orientations en les opposant à ceux des pratiques « traditionnelles », en sachant que, par là nous frôlerons la caricature... et que certaines de ces pratiques s'intégreront à ces « nouvelles » directions. Nous chercherons aussi à dégager les hypothèses concernant les effets attendus. Nous nous intéresserons enfin aussi aux changements institutionnels nécessaires.

I° Le travail en groupe.

Le travail collectif (en classe) était conçu comme le plus économique du point de vue du temps.

Deux objectifs essentiellement : recueillir des informations sur les élèves par les questionnaires individuels, les questionnaires d'intérêts et les tests, et d'autre part, leur en donner à propos de l'orientation et des professions. L'élève était donc un objet d'observation et un récepteur d'information. Dans ce schéma et vu l'urgence temporelle, l'objectif de la rencontre individuelle, l'entretien, c'est la recherche de la solution. S'il n'y a pas rencontre, le conseiller, avec les éléments qu'il possède, pourra « défendre » l'élève en conseil de classe, ou du moins y donner son point de vue.

La tendance au travail de groupe se fait à partir d'autres objectifs, le principal étant l'autonomie du jeune dans la construction de son projet. D'où des méthodes actives qui s'opposent à la fois à la captation à priori d'un savoir sur l'autre (l'observation) et à la donation d'un savoir déjà constitué (l'information). La connaissance de soi et la connaissance de l'environnement sont conçues comme des processus actifs.

Mais pourquoi le groupe ? Cette connaissance tant de soi que de l'environnement se fait dans l'affrontement, la différence, la relativité, la collaboration. Le groupe est un moyen, un support, une ressource⁴².

Un certain nombre d'hypothèses sur les effets attendus peuvent être dégagées.

Première hypothèse : le projet individuel se construit non seulement à partir du savoir (sur soi et sur l'environnement), mais surtout à travers la construction agie de ce savoir.

Deuxième hypothèse : cette dynamique est aussi motivante vis-à-vis de l'investissement dans le travail scolaire, et favorise l'émergence d'un esprit du groupe-classe.

Troisième hypothèse : développer l'autonomie psychologique des jeunes a nécessairement des effets sur les partenaires. Les relations enseignants-enseignants en sont modifiées (cela relève de notre deuxième direction de travail).

Quatrième hypothèse : ce travail, lourd du point de vue du temps, a des conséquences sur les entretiens proprement documentaires. Ceux-ci décroissent au profit des entretiens centrés sur les difficultés personnelles et psychologiques des jeunes (et cela relève de notre troisième direction).

⁴² Nous ne décrivons pas ici les méthodes utilisables. Elles sont pour une grande part à inventer. Cette « invention » peut se faire à partir de méthodes existantes, telles que d'une part celles du courant ADVP et d'autre part, celle du courant psychosociologique. Sur ce point, voir en particulier la collection « Formation Permanente en Sciences Humaines » dirigée par Roger Mucchielli et publiée par les Editions ESF dans les années 80.

Nous terminerons en pointant quelques remarques institutionnelles. Dans un tel schéma, la notion de dossier individuel, propriété du conseiller, semble difficile à maintenir. Deux effets en sont dérivés : la comptabilisation de son travail, mais aussi la forme de sa participation au conseil de classe. D'une manière générale, le déroulement et la pratique des conseils de classe devraient être repensés globalement.

2° Le travail avec et sur les enseignants : l'Institution.

Nous voyons deux volets à cette direction de travail.

a) Nous ne sommes pas seuls, et les enseignants qui le désirent peuvent prendre une part active dans le travail de groupe. Ils peuvent être des relais très importants. Pourquoi ? Deux raisons à cela. En premier lieu, le travail de groupe ne peut pas être actuellement pris en charge dans sa totalité par le conseiller. Il serait possible de rechercher une articulation entre notre travail et celui des enseignants. Si cela n'est pas possible, la seule solution serait le développement d'un secteur « expérimental ». En second lieu, et cela touche au deuxième volet, il y aurait des effets dérivés. D'une part, les enseignants seront directement impliqués, personnellement et dans leur relation avec les jeunes, et ne pourront plus alors les percevoir comme des « objets » d'orientation, comme c'est encore trop souvent le cas dans les conseils de classe. D'autre part, il y aurait un effet « pédagogique », tant par cette relation induite que par les techniques et méthodes actives que nous pouvons introduire et qui sont transposables dans le champ pédagogique.'

b) L'Institution évolue et va encore évoluer. La notion de Collège Unique va imposer de nouvelles hypothèses de travail pour les enseignants. Quelle(s) pédagogie(s) est, sont, à inventer pour ce Collège ? Les « décisions » d'orientation tendent à devenir des « conseils » d'orientation, cela impose là aussi un changement d'attitude entre les partenaires de l'orientation. On assiste aussi à la montée du problème de l'échec scolaire. Comment imaginer des solutions en termes de « faire autrement » et non pas « d'en faire plus » ? Enfin les projets de type P.A.E., les Projets Educatifs d'établissement, les Zones Prioritaires d'Éducation, les projets 16-18 ans... sont tout à la fois des ébauches de changement de l'Institution, mais aussi des déclencheurs d'effets analyseurs non contrôlés. Changer les règlements n'est pas facile, mais changer les attitudes l'est encore moins, car cela touche à la réalité profonde de chacun.

Si les enseignants peuvent être une aide dans notre pratique, nous pouvons aussi les aider à changer.

Constatation : les communications entre enseignants (au sens large, nous intégrons là tout le personnel de l'établissement) sont bloquées pour de multiples raisons. Le professeur en tant que professeur est seul. La « liberté » pédagogique

a pour revers la solitude. Personne pour reconnaître la valeur de son travail. Nous assistons à une défense de corps, hystérique face à toute « attaque » venant de l'extérieur. Il vit avec l'impossibilité de parler de ses difficultés à un collègue sans perdre la face. Comment, dans cette situation, peut-il s'autoriser à l'innovation pédagogique, comment peut-il « soutenir » un jeune (voir les projets de tutorat⁴³) ?

Ce type de travail, que nous ne décrivons ici que par des mots banals, tels que concertation, collaboration, échange de pratiques, débats, soutien individuel et collectif..., peut permettre de débloquer en partie cette situation. Il s'agit tout à la fois d'utiliser le désir de certains enseignants de faire autrement ou de faire autre chose, et de leur permettre d'expérimenter des situations exigeant des attitudes différentes et un travail d'équipe.

Il est nécessaire de travailler avec les enseignants et non pas contre, mais il nous faut être conscients que travailler avec eux a pour objectif de travailler sur eux.

Il sera nécessaire de penser une nouvelle réglementation : conseil de classe, concertation reconnue comme travail des enseignants, transformation des rapports hiérarchiques au sein des établissements, et enfin contenu de la formation initiale, et continue (actuellement rien n'est fait en ce qui concerne la formation à la relation individuelle).

3° Le soutien individuel.

Cette direction est à la fois traditionnelle et nouvelle pour le conseiller d'orientation. Traditionnelle, car c'est une préoccupation de toujours, et pourtant nouvelle par l'importance qu'elle prend aujourd'hui : l'échec scolaire est à l'honneur.

Précisons que, par soutien, nous ne désignons pas le soutien pédagogique, mais le soutien psychologique.

Si l'échec scolaire est explicable par des causes « objectives » : intellectuelles, sociales, nature des programmes, etc., il y a un élément qui prend une importance considérable dans l'explication et qui commence d'être reconnu. L'investissement dans la scolarité ne peut se faire que sous certaines conditions

⁴³ Là où les enseignants vont tenter de pratiquer le tutorat, le conseiller pourrait proposer son aide. Les enseignants-tuteurs risquent d'être très vite angoissés. Angoissés par rapport à ce qu'ils recevront de la part des jeunes, mais aussi angoissés par leur manque de formation dans ce domaine. Nous pourrions les aider, du fait de notre confrontation à cette difficulté, à vivre mieux, voire à dépasser cette angoisse et cette solitude. Il serait peut-être pensable qu'au niveau de l'établissement, le conseiller propose un groupe qui fonctionnerait comme un groupe de soutien au soutien. Les enseignants qui le voudraient pourraient y participer, chacun pouvant y exposer la difficulté qu'il rencontre et chercher avec tous une « solution ». Ceci serait à la fois formateur pour chacun des participants, mais aussi permettrait de mettre en place une habitude, celle de communiquer sur les difficultés.

psychologiques : avoir une identité, être reconnu tant au sein de sa famille qu'au sein de l'École.

De par notre fonction nous sommes tout particulièrement sensibles à cette nécessité de l'identité. Pour s'investir dans le présent, il faut tout à la fois être quelqu'un dans son futur, et être pour quelqu'un aujourd'hui. De ce point de vue nous sommes un triple pivot. Pivot entre des personnes dans le présent : le jeune, sa famille, ses enseignants. Pivot pour le jeune lui-même dans le temps : nous pouvons être ce point d'ancrage auquel, tout au long de la période où nous l'accompagnons, il peut faire appel. Pivot, enfin, entre différentes images de lui-même : notre travail consiste à lui rappeler qu'il est au présent, mais qu'il a aussi un avenir. Notre fonction envisagée sous cet angle participerait au développement de l'enfant. C'est à l'âge de l'entrée au collège que celui-ci perçoit de plus en plus son autonomie face au monde extérieur, prend véritablement conscience du temps, se détache de l'immédiat, et peut dès lors mettre à distance son passé et se projeter vers l'avenir.

Faciliter les communications, servir de point de repérage et rappeler la dimension temporelle et évolutive de l'individu, voilà quelles pourraient être trois de nos fonctions.

Cependant il ne s'agit pas de faire de la « clinique ». Nous n'en sommes pas capables ni sur le plan de la compétence ni sur le plan institutionnel. Par contre nous pouvons être une oreille disponible⁴⁴, disponible, mais aux prises avec des échéances.

Ce travail ne concerne pas tous les élèves, mais notre expérience nous montre un accroissement certain de ce type de demandes qui ne rencontre à ce jour aucune fonction officiellement institutionnalisée au sein de l'établissement scolaire du secondaire. Il ne pourra réellement se faire qu'à la condition de dégager du temps par ailleurs. Voir sur ce point la première direction de travail.

Il aura pour conséquence de poser les problèmes différemment au sein de l'établissement, notamment de laisser faire le temps, ce qui doit avoir des répercussions sur l'Institution. Il faudra repenser le rapport entre le temps institutionnel et le, les temps d'évolution personnelle. Enfin ce type de travail

⁴⁴ J. Lévine et G. Verneuil distinguent trois modes relationnels. Le niveau 1 étant basé sur l'interrogation sur les faits, et le niveau 3, la relation thérapeutique, le niveau 2 est, une zone intermédiaire qui correspondrait à ce que nous entendons par soutien. Ils la définissent ainsi : « une écoute sans prétention de ce que nos interlocuteurs ont besoin de dire, un accueil tolérant à leurs propos, une absence de jugement moral sur leurs comportements, une attitude générale de compréhension. Enfin et surtout, ce qui est difficile pour un médecin, savoir écouter sans se croire obligé de répondre par un conseil ou par une prescription thérapeutique. » (Doin, 1982, p. 61). Ce discours était adressé au Congrès de l'Association des Pédiatres de langue française en 1981, mais il nous semble que, notamment la dernière remarque peut nous être aussi adressée.

impose là encore une reconnaissance différente de celui-ci. Comment aujourd'hui le comptabiliser dans les catégories statistiques qu'on nous propose ?

III/ La nécessité du changement institutionnel.

Nous rassemblerons ici les quelques remarques éparses faites jusqu'à présent sur cette nécessité, en les articulant autour de deux points.

1° Le fonctionnement des établissements scolaires⁴⁵.

Nous n'insisterons pas sur ce point, puisqu'il semble que des Commissions (Legrand et autres) l'abordent. Nous insisterons cependant sur celui qui touche à la production de la décision d'orientation. Deux réflexions devraient être menées dans le cadre très général d'une transformation de la notion de décision en celle de conseil :

- L'articulation évaluation-conseil ;
- L'organisation des conseils de classe, composition, objectifs...

2° Pour ce qui concerne les personnels

Une augmentation des tâches, passer de la « quantité » à la « qualité » du traitement en fin de parcours à l'accompagnement, suppose bien sûr une augmentation du personnel.

Aujourd'hui ce type de travail, rêvé dans ce texte, ne rencontre aucune des catégories statistiques utilisées par notre hiérarchie pour comptabiliser notre rendement.

Cela n'est pas grave en soi, mais le devient lorsque cette comptabilité est vécue ou sert de frein à l'innovation.

Dernière remarque : en quoi est-il nécessaire de comptabiliser ce nouveau type de travail ?

IV/ Quelques propositions.

Nous terminerons ce rapport par quelques propositions concrètes.

1° Le groupe a construit un projet d'intervention en 6^e, que ses membres se proposent d'expérimenter l'année prochaine.

2° La poursuite de ce groupe pourrait se faire à la fois dans deux directions :

- Un groupe de régulation pour ce projet 6^e.
- Ce groupe inter-académique, élargi ou non, pourrait continuer sa réflexion sur le rôle d'éducateur du conseiller.

3° Il serait utile, pour la poursuite de la réflexion de ce groupe et de tous les conseillers, de proposer à des chercheurs certains thèmes. Et en particulier deux :

⁴⁵ Voir sur ce point le livre de Louis Legrand (1977).

- Une recherche historique sur l'évolution des services, des objectifs, des tendances... en Orientation en France depuis la Seconde Guerre mondiale.
- Une recherche sociologique ou psychosociologique sur le fonctionnement de l'établissement scolaire (certains travaux ont déjà été menés par Dominique Paty, Alain Kokosowski, et l'INRP).

4° Enfin, le ministère de l'Éducation nationale propose une transformation de la formation continue pour le personnel, tant sur le plan de son contenu que sur celui de son organisation. D'où deux directions possibles :

- Une formation « créative » dans le domaine des techniques, ayant deux objectifs, celui de l'apprentissage de techniques existantes et celui de la création dans ce domaine.
- La possibilité de suivre des stages en dehors du temps de service et remboursés, permettant au conseiller de participer tout au cours de l'année à des groupes de divers types, Balint, de contrôle ou de soutien.

Le travail qu'il nous a été permis de réaliser cette année nous a conduits à un recadrage de nos activités qu'il nous semble important de formuler clairement en guise de conclusion :

- Ne plus penser en termes de savoir sur l'autre, mais aider l'autre à apprendre quelque chose de lui-même ;
- Compter avec la force du groupe pour favoriser l'épanouissement individuel ;
- Enfin s'autoriser à agir sur les adultes.

Les deux autres groupes

La deuxième année (82-83) fonctionnent encore les trois groupes.

Le groupe III : Les tests et autres moyens d'investigations et de mesures. Sa dernière année. Il formule trois éléments de son échec qui me semble être des symptômes de l'état de l'époque :

- À la fin de l'année précédente, ils ont réalisé un questionnaire, envoyé aux CIO des trois académies : huit réponses sont revenues.
- Leur groupe est faible en nombre et surtout regrette « la faible proportion de conseillers « de terrain » dans la composition de ses membres... » La moitié des inscrits sont IEN-IO, les autres travaillent en SAIO, ou à l'INETOP.
- Puisque le questionnaire ne marche pas, ils réalisent un guide d'entretien. Mais aucun entretien n'est réalisé par les membres du groupe.

Le groupe II : Le travail du Conseiller auprès des Jeunes les plus défavorisés.

Le rapport est rédigé par Anne-Marie Machtou, directrice du CIO du 11^e arrondissement à Paris. Pierre Roche⁴⁶ fait partie du groupe cette année. Un renouvellement très important du groupe, sur 12 personnes, il n'y a que 3 participants de la première année. Réflexion sur les réflexions de Legrand. Référence à un article que j'avais écrit (mais a-t-il été publié ? Je n'en sais rien, « Le Conseiller dans la réforme Legrand »).

Le groupe III abandonnera, et le groupe II se réunira encore une année.

Composition du groupe

Pour la préparation d'un exposé sur ce groupe fait au GREO⁴⁷, j'avais établi le tableau suivant présentant par ordre alphabétique ses membres, leurs lieux d'exercice et leurs fonctions. Le nombre de X représente le nombre d'années de participation au groupe.

Membres	Lieu	Lieu Situ. Actuelle en 2003
BAPTIS Véronique (95) X X	CIO Gonesse	
BROM Arlette X	CIO Inter-Jeunes	
DESCLAUX Bernard X X X X X X X X X	Aubervilliers Nanterre	Dir CIO, IUFM
DURANDIN Françoise X X X X X X X X X	Vincennes	
GENG Martine X	Paris 6e	Dir CIO, Paris
GOSLING Patrick r X X X X X X	INETOP (75)	Enseignant-Chercheur, Paris X
GROSBAS Francine X	Paris 5e	IEN-IO
HAMEL Antoinette X X X X X X	Gagny 93	
HOUELLE Annick X	Sartrouville	

⁴⁶ Conseiller au CIO du 13^e arrondissement, il créera en 1997 le GREO avec Francis Danvers et Serges Blanchard. Voir le site actuel du GREO : <https://greo.hypotheses.org/> dont je suis le webmaster aujourd'hui.

⁴⁷ Lundi 24 novembre 2003 : M. Bernard Desclaux : Le Groupe inter-académique de réflexion sur la pratique des conseillers d'orientation des académies de Créteil, Paris, Versailles et les années quatre-vingt.

KALEKA Charles X X X X X X X X	CIO Inter- Jeunes, CIO Ens Sup	
LAMBERT Brigitte X	Villeneuve ST Georges	
LASCOUTOUNAS Katia X X X X	CIO Créteil (94)	Paris
LEFAUCHEUX Dominique) X	CIO Châtenay- Malabry (92	
LEMAIRE Thierry X	CIO La Celle Saint-Cloud (78)	Dir CIO La Celle Saint- Cloud (78)
LEONARDI Daniel) X X	CIO 16e (75	Dir CIO, SAIO
LOMBES Claire X X	Centre de Formation de la C.S.I.	CIO tribunal
MAIROT Edith X X X X X	CIO Blanc- Mesnil (93)	Chef d'étab
MARRY Paul X	CIO de Combes La Ville	
MOREUIL Nicole X X X X X X	CIO 11e (75)	SAIO Paris
OLIVIER Suzanne X X X X	CIO Orsay	
RIEU Christine X X X X X X	Blanc-Mesnil	INETOP IEN-IO
RONZEAU Monique X X X X X X X X	CIO, Pontoise	Médiacom
SAUGEY Reine-Marie X	INETOP	IEN-IO
TUEUR Annie X X	CIO de CLAMART	
VIELFAURE J. Claude X	CIO de Meaux	

Le soutien au soutien avec Jacques Lévine

Un stage et quelques conséquences

Au cours de cette première année du groupe du GIA, je participe à un stage proposé par l'INETOP sur la pratique du conseiller d'orientation, organisé par

Mesdames Perret-Auger et Reine Marie Saugey. Il semble que, pour la première fois, le stage ne soit pas préconstruit, mais construit avec les stagiaires. Ceci pourrait paraître anecdotique, mais je ne le crois pas. J'y vois un symptôme de l'incertitude de l'INETOP. Jusque-là l'INETOP a été conçu comme un lieu de formation normatif. Ce modèle est ébranlé au moins depuis 68⁴⁸.

Donc au cours de ce stage j'introduis le thème de l'analyse systémique et je fais un exposé présentant quelques éléments qu'on avait travaillés à l'INRP, l'établissement comme microsystème dans un macrosystème et un environnement (Bronfenbrenner), et l'école américaine (Bateson, Watzlawick), qui amène l'école italienne de Selvini Palazzoli. Je pensais que ce type d'approches permettrait de nous sortir de l'emprise de la psychologie individuelle très prégnante, et toujours prégnante. Je dois dire que j'ai essayé à nouveau plusieurs années après au début des années 90 lorsque je m'occupe de la formation continue au SAIO de Versailles. J'y ai introduit l'équipe de psychologie sociale de Paris X d'André Sirota, ce qui a pris en partie, et Lemaire avec l'analyse systémique. Mais ce fut un échec dû au manque d'inscriptions.

Mais il y a un deuxième effet à ce stage. Jacques Levine y intervient et nous montre ce que pourrait être le soutien au soutien pour des conseillers. Le groupe des stagiaires est enthousiasmé par cette idée à la fois d'analyse et de soutien par un collectif, et me charge de trouver un intervenant pour animer un groupe de ce genre. J'ai cherché du côté de l'analyse systémique, mais je n'ai pas trouvé. Et j'ai contacté Jacques Levine qui a accepté, et à la rentrée suivante, le premier groupe de soutien au soutien de conseillers d'orientation fonctionnait. Il s'agissait d'une participation personnelle, payante et le soir chez lui, d'une petite dizaine de personnes. Christine Rieu-Fichot, Ginette Francequin, Évelyne Perrat, Reine-Marie Saugey, Daniel Léonardi et d'autres⁴⁹ faisaient partie de ce groupe qui a fonctionné durant quatre ans. D'autres groupes se sont constitués par la suite sur la base d'autres professions.

Le modèle de questionnement de Jacques Lévine

Chaque séance chez lui commençait par la demande adressée aux participants d'indiquer qui avait envie de présenter un cas ou une situation dans lesquels la personne du conseiller était en difficulté. Deux ou trois cas sont retenus pour être discutés au cours de la séance qui dure à peu près deux heures. Les participants payent chaque séance.

⁴⁸ Voir quelques textes de Maurice Reuchlin publiés dans le BINOP ou l'OSP, conférences introductives à la formation à l'INETOP, qui montrent un certain ébranlement du modèle normatif du diagnostic-pronostic. Voir également le dernier encadré à la fin de ce chapitre.

⁴⁹ Voir Francequin, 2003.

Au bout d'un certain temps, la structuration de l'examen du cas se fait autour de trois temps.

- Premier temps d'expression du porteur du problème.
- Deuxième temps d'interrogation, de recherche de précisions par un questionnement du porteur par le groupe (pas d'interprétation, de propositions de solution, de jugement...)
- Troisième temps d'élaboration collective de compréhension de la situation et d'élaboration de solution.

Cette démarche de séparation de temps, d'étapes précises dans l'analyse m'a beaucoup marquée et j'ai souvent repris ce principe pour élaborer des animations.

Quelques ressources à propos de Jacques Lévine : Lévine, Moll, 2001. Beaume, 2009. Francequin, 2003 et 2009. Lacour, 2011.

La DAPP de Jean Guichard

Les origines

Alain Savary déclare en décembre 1983 qu'il veut suivre les « intentions du législateur de 1975 », réaliser le collège unique et supprimer le palier cinquième. « Dès lors que tous les élèves passent dans une structure unique de formation, c'est la politique de l'orientation qui doit guider dans la voie de la réduction des inégalités et non pas dans celle de leur reproduction. Pour cela l'orientation ne doit pas être confondue avec la gestion des flux ; elle doit être une éducation des choix, et elle est encore loin de l'être. »

À Créteil, une réunion académique de tous les conseillers d'orientation est organisée sur ce thème. Michel Huteau, directeur de l'INETOP à l'époque, y est invité. Il nous fait une conférence sur le thème « les tests c'est du diagnostic validé alors que l'éducation aux choix, on ne sait rien ». À la suite des groupes de réflexion, quelques rapporteurs sont invités à échanger lors de la séance de synthèse avec Michel Huteau. Et je me rappelle lui avoir dit que son argumentation n'avait aucun fondement, puisque les tests sont précisément des outils définis comme étant « évalués » et que cela s'appuie sur une tradition de 50 ans. Par contre, l'éducation aux choix, ou du moins ses pratiques n'ont jamais été prises pour objet d'évaluation par l'INETOP. Je crois que, pour un scientifique, la question de l'évaluation est la question obsédante. Faire de la science, c'est évaluer. Et jusqu'en 2001, lors de son intervention au Congrès de l'AIOSP⁵⁰, Michel Huteau soulèvera toujours la même question pour les pratiques éducatives : où sont les évaluations ?

⁵⁰ L'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle.

Je ne sais pas si cela a joué, mais au cours des mois qui ont suivi, Jean Guichard a été recruté comme chercheur à l'INETOP sur précisément l'objectif d'évaluer ces pratiques. Et donc l'année suivante, Jean Guichard a constitué un groupe de conseillers volontaires pour construire une méthode évaluable.

Le groupe de travail

Je participe bien sûr à ce groupe qui va construire et expérimenter la DAPP, un an d'élaboration et un an d'expérimentation (Guichard, J. (1987).

L'objectif que nous nous étions défini était l'activation du développement, autrement dit pour dire vite un développement de compétences. Or, lorsque l'on regarde le schéma des séances qui ont été construites apparaît une dernière séquence de prise de décision. Nous étions beaucoup dans le groupe à nous opposer à l'introduction d'une telle phase qui ne nous semblait plus du tout éducative. Jean Guichard nous a justifié l'introduction de cette séquence par les exigences de la subvention de la recherche. Pour obtenir le versement de la subvention, il fallait s'engager sur la possibilité de l'évaluation des effets à très court terme. L'expérimentation se pratiquant en classe de première, ce qui pouvait être un moment d'évaluation c'était le choix réel en fin de terminale qui pouvait être comparé au choix réalisé en première par les stagiaires bénéficiant de la méthode, et un groupe contrôle invité à faire un choix également.

Le matériel

L'ensemble des modules constituant la méthode DAPP s'articule autour de deux séries de cartes. Une série décrit des activités professionnelles d'un professionnel, et l'autre série décrit le parcours de vie du professionnel concerné. Ce matériel a été élaboré à partir d'entretiens de professionnels réalisés en grande partie par Jean Guichard. C'est un matériel ludique, mais qui repose sur une conception qu'il n'a cessé de travailler et de théoriser. Il en a proposé une forme synthétique lors d'une conférence donnée au cours des JNE de l'ACOP-F au Mans en 2010 (Guichard, 2010).

La formation à l'autodoc à Aubervilliers

Les origines

Au tout début des années 80, l'ONISEP⁵¹ lance un nouveau classement des documents qu'il produit. Ce classement se veut simple et doit permettre au public d'avoir accès directement aux documents. Différentes tentatives ont été faites précédemment. Par exemple M. Prévot au CIO de Nanterre a constitué une

⁵¹ Pour une approche historique de l'ONISEP voir de Nanteuil, 2003.

autodocumentation pour les élèves à partir d'une simplification du classement de la documentation centrale. Au CIO Inter-jeunes, Charles Kaléka crée un ensemble de classeurs avec un index mis à disposition du public. Et il y a eu sans doute en France bien d'autres tentatives avant l'offre de l'ONISEP. Cette conception modifie le rôle du conseiller dans l'accès à l'information : le conseiller n'est plus un intermédiaire, mais un accompagnateur non nécessaire.

Au CIO d'Aubervilliers, j'introduis l'idée d'éducation. Claude Étienne, notre directeur, décide les principaux de collège d'installer l'autodoc de l'ONISEP, et nous nous engageons à préparer les élèves de troisième à l'utiliser. L'équipe se réunit durant deux ou trois semaines pour élaborer le dispositif de formation, les outils, et l'organisation de mise en œuvre et fabriquer le matériel.

Le dispositif de formation

J'ai perdu les documents de l'époque, mais je peux résumer ce dispositif qui sera mis en œuvre sur tous les collèges du district et tous les conseillers y participeront sans tenir compte de leur secteur⁵².

Chaque classe est séparée en deux groupes. Un groupe sera pris en charge par un couple de conseillers, et l'autre groupe par l'enseignant (il fait une activité disciplinaire en petit groupe), et on inverse la semaine suivante.

L'animation se déroule sur deux heures. À chaque étape de l'animation, l'un des animateurs met en place la situation de travail et l'autre en fera l'exploitation. Pendant que l'un agit, l'autre observe le groupe et l'animateur.

La séance est basée sur trois séquences de travail :

Constitution de trois groupes. Chaque groupe doit élaborer un personnage, un élève de troisième, à partir de cartes tirées au hasard (âge, sexe, résultats scolaires, fratrie, etc.). Le groupe lui donnera un nom et l'enrichira de caractéristiques pour en faire un élève réel de la classe. Ensuite l'animateur interroge chaque groupe pour que tout le monde prenne connaissance de ces trois personnages. Le questionnement doit enrichir la description.

Dans un deuxième temps, toujours en petit groupe, il faut inventer pour ce personnage un projet professionnel. On prend connaissance de ces trois projets.

Troisième temps, présentation des classeurs d'index de l'autodoc. Puis recherche des informations pour cet élève. Ensuite les groupes font part de ce qu'ils ont trouvé et découvert.

⁵² Après 1968 se met en place dans les Centres un nouveau mode de répartition du travail. Chaque conseiller se voit attribué en début d'année un secteur (un ensemble d'établissements) dans lequel il travaille en responsabilité. Avant le directeur attribuait à chaque conseiller et chaque semaine le travail à réaliser : se déplacer d'établissement en établissement pour faire passer des tests collectifs.

Nous essayons de prendre en charge deux classes par établissement en parallèle. En général une demi-classe se trouve au CDI avec l'autodoc de l'établissement, tandis que l'autre se trouve dans une classe, pour celui-ci des documents ONISEP sont apportés suffisamment généraux pour couvrir les demandes potentielles.

Pour chaque semaine j'élabore le plan de distribution de prise en charge en recombinaison les couples d'animateurs. Un temps de régulation est prévu chaque semaine pour échanger sur ce qu'on observe, pour améliorer le dispositif, échanger des « trucs » ou des manières de faire, etc.

Malgré la complexité du dispositif, les principaux de collège organisent l'emploi du temps de ces classes et font accepter ce dérangement aux enseignants, mais, qui contient un avantage, un temps de travail en petit groupe.

Conséquence non prévue et réflexions

L'opération se terminera si je me rappelle bien en janvier. Nous n'aurons fait que cela. Aucune autre séance en classe faite habituellement ne sera réalisée, et en particulier la séance qui nous permet de créer les dossiers individuels. Ce qui a une conséquence inattendue.

Depuis plusieurs années je remets en cause, au CIO, la participation du conseiller d'orientation au conseil de classe ainsi que les dossiers⁵³, mais cela reste un débat sans prise de décision, et la présence se poursuit. Or, en conséquence de cette opération, nos dossiers sont vides. Sans ces informations, les collègues considèrent qu'ils n'ont rien à dire à propos de chaque élève et décident de ne pas participer aux conseils de classe.

Mais cette opération ne fonctionnera qu'une année, et les séances classiques étant reprises, les collègues reprendront le chemin des conseils de classe. Avec l'accord de mon directeur⁵⁴, je poursuivrais l'expérience de la non-participation aux conseils de classe. Ce qui ne modifiera en rien les statistiques d'orientation.

L'année précédente j'avais participé au groupe de réflexion pour la création de la DAPP, d'où l'idée des jeux de cartes pour la constitution du personnage. Le travail en petit groupe provient bien sûr de notre expérience du Phillips 6x6 que nous pratiquions tous au CIO d'Aubervilliers.

⁵³ Voir plus haut le chapitre Le GIA, groupe interacadémique de réflexion sur la pratique.

⁵⁴ Il s'agit de Claude Étienne, que je retrouverai plus tard comme IEN-IO de mon département (95), puis CSAIO à Versailles.

L'école des parents

Au cours de ces toutes premières années de mon activité professionnelle dans l'orientation, je m'engage en dehors de ce travail dans quelques autres univers de formation.

La première année comme titulaire au CIO d'Aubervilliers, une collègue auxiliaire me propose de la remplacer dans un stage qu'elle ne peut animer. Elle travaille de temps en temps pour l'École des parents et des éducateurs⁵⁵, elle coanime des stages pour les parents dans le cadre de la formation continue des entreprises. À cette époque, les entreprises pouvaient proposer des stages à leurs employés dont l'objectif n'était pas l'acquisition de compétences professionnelles. L'association, l'École des parents et des éducateurs proposait notamment un stage pour les parents à propos de l'orientation de leurs enfants. Ces stages sont animés par un psychologue de l'association et un conseiller d'orientation.

Je vais donc en faire quelques-uns, à Paris et en province. La psychologue avec qui je vais travailler me propose toujours de se voir avant le stage pour se mettre d'accord sur le déroulé, mais surtout pour m'indiquer ce qu'elle sait sur l'état d'esprit du public que nous allons avoir, car elle a déjà travaillé avec ce groupe la veille.

L'université Paris X-Nanterre

Encore deux occasions

Alain Lemosoff⁵⁶, un jeune conseiller comme moi du 93, anime depuis quelques années un groupe d'étudiants dans le cadre de l'unité 105 à l'Université Paris X-Nanterre. Alain et moi, nous participions aux groupes organisés par notre IEN-ION du 93, Mme Gallois et nous étions devenus amis. En 1982, ne pouvant plus l'assurer, il me propose de prendre sa place. Je participe donc à la dernière année de l'existence de cette unité, car avec la réforme Savary, elle sera remplacée par le dispositif des groupes d'orientation et de réflexion (GOR). Il visait à intégrer l'orientation dans le cursus universitaire, en partant du constat que l'orientation ne devait pas être une affaire individuelle, mais aussi une préoccupation institutionnelle. Le GOR s'est transformé au fil du temps, avec des activités comme la réalisation de monographies sur des professions, des travaux collectifs

⁵⁵ Pour une information générale sur l'association, voir la page https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89coles_des_parents_et_des_%C3%A9ducateurs et pour une réflexion plus générale, voir Monceau et Larivée, 2019.

⁵⁶ Quelques années après il a quitté la profession pour devenir psychanalyste.

et des séances d'animation de groupe. Ces sessions, initialement destinées à préparer les étudiants aux enjeux de leur future carrière, ont parfois été perçues comme longues et peu utiles. Bien que certains intervenants aient introduit des techniques novatrices, le manque de clarté sur la fonction du GOR a conduit à une évaluation mitigée, et finalement à sa suppression. Aujourd'hui, la question de l'orientation en tant qu'élément intégrant du cursus universitaire reste ouverte⁵⁷.

Un ou deux ans après, on m'a proposé de participer à la préparation au concours d'entrée en École normale. Nous sommes avant la loi de 1989, le recrutement des instituteurs se fait au niveau du DEUG. On s'adresse à un public adulte pour la plupart qui travaille. Les dix séances (2 h) se déroulent le soir. Il s'agit de faire à la fois des apports et de préparer à l'entretien. J'en profite pour relire le livre d'Antoine Prost (1968). Deux groupes travaillent côte à côte, l'autre intervenant est Bernard Champagne, un consultant en psychosociologie, et le responsable de ce dispositif est Jacques Pain.

Histoire et réflexions sur ces années

Je vais m'appuyer sur les neuf rapports produits par le GIA, pour proposer un certain nombre de commentaires, sur les thèmes choisis chaque année, les modes de fonctionnement que nous nous sommes donnés, des éléments qui me concernent, et des événements concomitants. Tout ceci afin de formuler un certain nombre d'hypothèses sur quelques aspects de ces années. Cela dit je ne prétends pas que ces hypothèses couvrent l'ensemble de ce qui s'est passé, et bien d'autres événements ou lignes d'évolution ont pu caractériser ces années.

Donc c'est l'histoire d'un mec, c'est l'histoire d'un groupe. Quelques événements, des petites histoires et des grandes histoires. Et tout ça pour tenter d'évoquer l'atmosphère d'une époque et les évolutions de ces années charnières.

1982-1983, une deuxième année du groupe

Thème et fonctionnement

Notre groupe dans le GIA, soit le groupe I : Rôle éducatif du conseiller d'orientation dans l'établissement scolaire est relativement important. Il comporte 17 personnes. Notre rapport est constitué de trois documents : un texte de 26 pages, que j'ai rédigé, « Orientation Éducative, dossier, soutien » ; un

⁵⁷ Pour un développement de cette expérience et de l'orientation dans le supérieur, voir mon livre sur l'éducation à l'orientation (en préparation). J'ai poursuivi cette réflexion dans le chapitre « La continuité lycée-enseignement supérieur » (pp. 185-234) de mon livre de 2020.

compte-rendu d'intervention en classe par Christine Rieu (CIO de Blanc-Mesnil), et un compte-rendu d'intervention en classe par Ginette Gallais⁵⁸ (INETOP).

Le groupe a fonctionné sur la base d'une réunion pratiquement par mois, d'une journée, répartie sur deux temps. Le matin était consacré à un temps de régulation qui s'est institué dès cette deuxième année et l'après-midi, un temps de réflexion sur le thème du travail retenu en fin d'année précédente. Ce mode de fonctionnement s'est poursuivi tout au long des années. Avec un renouvellement très limité des membres, et, je pense, avec deux « leaders » de fait, Charles Kaléka et moi-même.

Cette idée de régulation était en fait une reprise de ce qui s'était institutionnalisé dans le groupe de soutien au soutien avec Jacques Lévine, les trois temps décrits plus haut. Je propose ce schéma de régulation avec le principe que nous travaillons chaque matinée sur deux ou trois situations, avec à la fois des volontaires, mais également une certaine forme d'obligation morale à ce que tous proposent quelque chose. Principe d'équivalence. Je pense que ce travail dans le groupe a été un élément très important pour sa cohérence.

Sur le rapport lui-même. Le noyau dur est la critique du dossier du conseiller. La critique du dossier scolaire est une « vieille histoire ». On trouve à la fin des années 70 dans le bulletin de l'ACOF de nombreux articles critiques, dont une série par Jacques Giust (que j'avais trouvé passionnant, et que je cite dans le rapport). La réforme Haby avait également relancé le débat, ainsi que certains projets d'informatisation et connexion des fichiers⁵⁹. Mais, il n'y avait pas eu, je pense, de réflexion sur le dossier du conseiller. Le point qui me semble important à l'époque, c'est que cet objet est un objet « spontané ». Il n'a jamais été validé par un texte réglementaire. L'administration a fait fonctionner le dossier (organisation de son impression, encouragement de sa circulation entre les centres...) sans jamais le faire sous couvert d'un texte officiel. Or, la production du dossier et de son contenu est l'armature même du travail des conseillers. Que se passe-t-il s'il est supprimé ? Quels seront les effets de sa disparition sur la pratique des conseillers ?

Aujourd'hui, je nuancerais cette question

On peut remonter l'origine du dossier du conseiller à la fiche créée par Jules Fontègne lorsqu'il est au Conseil de l'enseignement technique et qu'il élabore la réglementation de l'apprentissage. À l'époque il y a trois types d'acteurs qui interviennent dans la production d'informations qui peuvent servir pour établir l'avis d'orientation pour l'apprentissage, le médecin, l'instituteur, le conseiller d'OP. Il réussit à imposer une fiche qui circulera entre l'instituteur et le

⁵⁸ Aujourd'hui, Ginette Francequin.

⁵⁹ Notamment le projet GAMIN. Voir Devauchelle, 2 novembre 2013.

médecin pour recueillir les informations. Le conseiller complète cette fiche, réalise la synthèse et signe l'avis d'orientation⁶⁰. C'est cette fiche qui deviendra sans doute le dossier qui n'appartient pas au conseiller, mais au Centre.

Une autre origine est bien sûr la pratique scientifique de l'observation et de l'enregistrement des données et observations. Cette pratique sera bien sûr à la base de la formation des futurs conseillers d'orientation réalisée à l'INOP, puis à l'INETOP.

La question du dossier reviendra lorsque le conseiller d'orientation deviendra conseiller d'orientation-psychologue (COP). Le dossier d'un psychologue lui appartient-il exclusivement, ou peut-il appartenir au Centre et circuler entre les autres COP ?

La conclusion du rapport intitulé « perspectives » est une ébauche de réflexion suite à la Déclaration de Savary sur les objectifs du collège (1983). C'est en même temps l'indication du thème de l'année suivante. Je reproduis ci-dessous ce texte.

Extraits

Les conclusions de notre groupe, concernant le dossier, dépendent, comme on a pu le voir, d'une évolution plus générale concernant l'Orientation. Depuis l'an dernier, un élément nouveau est apparu, c'est le texte de la Déclaration dite Savary qui indique que le premier objectif du Collège, c'est l'Orientation entendue non plus au sens de l'élaboration de la décision, mais au sens de la préparation à l'élaboration d'un choix par le jeune.

Si la réforme des collèges maintient la priorité de cet objectif, cela redistribue profondément les rôles de chacun des partenaires institutionnels notamment, c'est-à-dire, celui des enseignants et le nôtre. D'une certaine manière, ils décidaient, et nous aidions. Le rôle d'aide serait désormais partagé.

Et l'angoisse règne de part et d'autre. Pour les enseignants, sentiment d'une perte de pouvoir et d'un accroissement des charges de travail, ainsi qu'un sentiment d'une perte d'identité. Quant à nous, c'est notre existence même qui est en jeu, et nos syndicats relèvent notre absence dans les textes de Savary de la Commission Prost, et dans le rapport Legrand.

Il est donc urgent de proposer une définition positive du conseiller d'orientation, qui d'une part, prendrait en compte l'évolution actuelle du rôle du Conseiller et d'autre part, préparerait l'avenir. C'est ce que la Commission nationale est en

⁶⁰ Pour plus de détails, voir ma série de posts intitulés Psychologie, orientation, éducation sur mon blog Educpros, débutée le 9 janvier 2018.

train de préparer. Nous espérons qu'elle le fait dans cette optique. Reste qu'une définition ne change pas la réalité à elle seule.

Comment sera-t-elle reprise par les conseillers eux-mêmes ? Et comment ceux-ci la transmettront-ils à leurs partenaires ?

Ce n'est pas dans les quelques lignes qui suivent que nous comptons répondre à ces deux questions. Nous nous proposons seulement de dessiner quelques pistes. À notre sens, le gros du problème soulevé par la première question ne réside pas dans la recherche de nouvelles pratiques (cette piste semble avoir été déjà en partie explorée, et de nombreux exemples existent), mais dans la manière dont nous nous concevons, car l'évolution que nous sentons venir nous demandera de renverser un certain nombre de « principes » définitionnels. Quels sont ces principes ?

Premier principe : répondre à la demande, et se laisser définir.

Ce principe joue à deux niveaux. Au niveau institutionnel, c'est celui de cette liste quasi indéfinie de nos priorités. Au niveau de chaque conseiller, c'est cette attitude de disponibilité (gratifiant pour chacun) qui nous fait recevoir toute demande de recherche de solution. À ces deux niveaux, nous sommes piégés, pourrait-on dire. Au niveau des « priorités », nous oscillons entre deux sentiments, celui de l'inefficacité lorsqu'une couverture totale est recherchée, et celui de privilégier lorsqu'un choix est fait. « Saupoudrage » ou « lâchage » supposent un point commun : nous sommes les (ou le) seuls à pouvoir faire ce qu'il y a lieu de faire. Ce n'est pas seulement ambitieux, mais surtout prétentieux. Nous nous trouvons aussi piégés au niveau de cette disponibilité. Répondre à la multiplicité des demandes suppose que nous sommes « reconnus » d'où cette « gratification ». Mais cette diversité des demandes nous définit paradoxalement comme des non définis. Un livre célèbre, le Magicien sans magie, a montré les difficultés qui résultent d'une telle « définition de la situation »⁶¹.

Deuxième principe : avec les élèves et contre les professeurs ou avec les professeurs et contre les élèves⁶².

Là encore il s'agit d'un dilemme dans lequel nous nous trouvons introduits. Il nous faut bien reconnaître que cette tendance au jeu du pour ou contre se trouve

⁶¹ « ... si le psychologue veut être, ou doit être, agent de changement, c'est à lui qu'il revient de définir en premier la relation et de le faire accepter (il va de soi que le psychologue, pour être accepté, ne devra pas se mettre en position de supériorité arrogante, mais bien dans la position de celui qui ne peut intervenir sans la collaboration d'autrui).

Lorsque, au contraire, le psychologue se met en rapport avec les opérateurs de l'institution – école, sans poser au préalable le problème de la définition de la relation avec le directeur, les enseignants, etc., il court un risque très grave : que d'autres définissent la relation à sa place et qu'il ne lui reste plus qu'à la subir passivement. » (Cirillo, et Selvini Palazzoli, 1980)

⁶² Ce principe peut être étendu à tous les couples de partenaires : élèves et parents, parents et administration, administration et enseignants, etc.

renforcée par la manière dont nous ne nous définissons pas la plupart du temps, dans nos relations, supposant que tout le monde (y compris nous-mêmes) sait ce qu'est un conseiller d'orientation. Si un troisième terme est à rechercher, il ne doit l'être du côté, ni de la neutralité, ni du parti pris.

Troisième principe : seul contre tous ou un parmi d'autres.

Notre statut, et notre non-définition active, nous a placés dans un rôle de « spécialiste », nous engageant très souvent dans des combats de défense de territoire vis-à-vis des enseignants, de l'assistante sociale, du conseiller d'éducation, du chef d'établissement... est-ce de leur compétence, est de la nôtre ? Dans l'hypothèse où la réforme nous demandera de partager cette compétence, nous devons alors non plus nous définir par la spécialité, mais par la spécificité.

Le renversement de ces divers principes, et d'autres surement, suppose non seulement l'élaboration d'une définition, du rôle de conseiller d'orientation, claire pour lui-même, mais aussi pour ses partenaires.

Il nous semble important que cette élaboration se fasse à la base : le groupe inter-académique pourrait participer à cette réflexion, ceci n'excluant pas celle menée au niveau institutionnel (la commission nationale) et au niveau de chaque CIO⁶³.

1983-1984, l'orientation éducative

Le rapport

Troisième année du groupe et à nouveau troisième rapport que j'écris. Christine Rieu en fait la relecture. La déclaration Savary est publiée le 6/01/1983. Cela nous engage à nous centrer sur "L'orientation éducative : premier objectif de l'École ?"

Pour mémoire je donne la définition que nous avons formulée à l'époque de l'éducation aux choix (EAC) : « un ensemble d'actions coordonnées visant à aider le développement de la maturité vocationnelle et décisionnelle des individus concernés afin de s'autonomiser. »

Il en découle trois éléments essentiels.

- Il s'agit d'une intervention. On n'est pas dans une réponse à une demande de la part du sujet ;
- Cela nécessite la coordination de différents acteurs et actions. C'est un point qui est largement formulé par nombre d'auteurs, tant en France qu'à l'étranger. (Nous renvoyons aux interventions de Ludger Bubhoff et de A.G. Watts au XI^e Congrès de l'AIOSP, ou encore J. Giffard ;

⁶³ Une proposition qui m'apparaît bien surprenante aujourd'hui.

- Et enfin cela suppose de reconnaître l'individu concerné comme coacteur de son autonomisation.

Dans l'introduction du rapport, je fais la synthèse de l'état d'esprit de notre groupe après un an de réflexions de la manière suivante :

« L'EAC n'est pas un principe, ou des activités à rajouter au système éducatif actuel, mais suppose une réorganisation totale de celui-ci autour de ce principe, c'est-à-dire un saut qualitatif ou encore un changement de type II⁶⁴.

La question centrale est alors : comment engager un tel changement ⁶⁵?

Nous nous proposons dans ce rapport d'examiner trois aspects du problème :

- quels sont les changements nécessités par l'EAC ?
- de quelle nature sont les blocages ?
- la situation particulière des Conseillers et des CIO

Notre analyse aboutit aux constats suivants :

1. Le système ne peut se transformer totalement de lui-même.
2. Les personnels d'Orientatation, de par leur fonction, adhèrent au principe de l'EAC.
3. Vouloir participer à ce changement suppose une vision à la fois réaliste (connaître et reconnaître les difficultés) et modeste (tout ne peut être changé). »

On ne peut pas dire que l'optimisme règne alors dans le groupe.

Une fracture

De mon point de vue, c'est une année fracture dans les services.

⁶⁴ « En résumé : la théorie des groupes nous fournit un modèle pour penser le type de changement se produisant à l'intérieur d'un système qui lui-même reste invariant ; la théorie des types logiques ne s'occupe pas de ce qui se passe à l'intérieur d'une classe, c'est-à-dire entre ses membres, mais nous fournit un modèle pour examiner la relation entre un membre et sa classe, ainsi que la transformation particulière que constitue le passage d'un niveau logique au niveau supérieur. Si nous acceptons de faire cette distinction fondamentale entre ces deux théories, nous en déduisons l'existence de deux sortes de changements : l'un prend place à l'intérieur d'un système donné qui, lui, reste inchangé, l'autre modifie le système lui-même. » (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1975, p. 28).

⁶⁵ « Comment le problème va-t-il alors se poser ? L'acteur n'est pas en mesure, en fait, de choisir d'abord un objectif, puis se décider à partir de cet objectif quelle stratégie peut être la meilleure pour l'atteindre. Il est confronté à un système d'action qui, s'il est bien un construit humain et non pas une nécessité, s'est constitué avant lui et en dehors de lui ; il est également confronté aux changements de ce système qui sont le résultat des efforts des autres avant lui et en dehors de lui. C'est en comprenant la nature des contraintes auxquelles il est soumis, la liberté et les ressources que ces contraintes lui laissent, qu'il va pouvoir développer une stratégie pour les surmonter. Cela veut dire qu'il devra d'abord découvrir sa marge de liberté réelle d'action et, éventuellement, l'étendre, et qu'avant d'innover, il aura dû d'abord s'adapter et réagir, puis redresser et corriger. » (Crozier, Friedberg, 1977, pp. 349-350).

En parallèle de ce groupe, l'IREC va s'arrêter cette année-là. Mireille Henry propose un historique de cette période lors de sa conférence⁶⁶. Je proposerai une autre interprétation plus loin.

La déclaration de Savary (1983a), c'est, à ma connaissance, la première fois qu'un ministre de l'Éducation nationale, lui-même, porte cette idée d'un objectif éducatif. Ce n'est pas seulement le fait de dire que l'orientation n'est pas à réduire à la question du choix pour les uns et à la gestion des flux pour les autres. Ce qui me semble fondamental, c'est l'idée même d'éducation. Il ne s'agit pas de transmettre des savoirs, mais de permettre d'acquérir un « savoir-faire qui n'est pas scolaire, mais social ». Et je crois que ça, c'est proprement scandaleux. La question de l'éducation à l'orientation a buté à mon avis sur ce même problème. Ce qui est proposé, ou plutôt réclamé dans la déclaration de Savary, c'est d'institutionnaliser cet objectif éducatif pour ce qui concerne l'orientation. Mais plus généralement, je pense que la rénovation du collège soulève à nouveau la question de son objectif : un objectif de préparation aux études secondaires, ou un objectif de développement et d'acquisition de compétences sociales ? Le combat entre le premier degré et le second est relancé.

Comment la question de l'institutionnalisation de l'objectif éducatif de l'orientation se pose-t-elle à l'époque ? Il y a diverses postures :

- L'institutionnalisation hors de l'EN par des formes associatives, l'IREC à Paris, Trouver et créer à Lyon.
 - La voie commerçante et productiviste.
 - La voie anarchique (l'action personnelle).
 - La voie de l'accompagnement de l'institutionnalisation au sein de l'EN. Divers textes posent l'éducation aux choix comme objectif intégré.
 - La production d'outils et de méthodes : l'autodoc, EDC, Pemartin, la DAPP.
- Les membres de l'IREC ont, je pense, éclaté entre trois voies, la voie anarchique, la voie de l'institutionnalisation et celle l'institutionnalisation hors de l'EN.

1984-1985, un retournement

Le rapport

Cette année-là, enfin l'écriture devient collective. J'avais réussi à introduire l'idée qu'il serait bon qu'il y ait un compte-rendu de chaque séance qui soit fait au fur

⁶⁶ Conférence au GREO, 13 janvier 2003 : Mireille Henri : Évolution des pratiques et des formations à l'approche éducative en orientation de 1975 à 1990 (de l'ADVP à l'éducation des choix). J'aurai l'occasion d'y répondre le 24 novembre 2003 : Bernard Desclaux : Le Groupe inter-académique de réflexion sur la pratique des conseillers d'orientation des académies de Créteil, Paris, Versailles et les années quatre-vingt.

et à mesure, et qu'il soit fait à chaque fois par quelqu'un de différent qui se propose en début de séance. Ceci a en fait permis à chacun de s'impliquer dans l'écriture, et une partie de l'effort pour la rédaction finale était déjà fait. On a continué jusqu'à la fin du groupe à fonctionner plus ou moins de cette manière, et j'ai assuré la coordination du rapport en particulier avec Monique Ronzeau.

C'est une année où l'analyse et la critique, les difficultés du travail en établissement nous font basculer dans une interrogation sur le CIO. Au fond, si c'est dur en établissement c'est peut-être en partie dû au mauvais fonctionnement du CIO.

Le contexte de l'époque

Politiquement, je pense que l'on est sur les premiers effets d'échec de la gauche. Pour le ministère de l'Éducation nationale, le grand projet du Service national d'éducation s'en va avec Savary après les grandes manifestations qui disent au fond « touche pas à mon compromis ». La gauche peut faire tout ce qu'elle veut avec les pauvres (les ZEP, les PAIO et Missions locales), mais pas avec les arrangements de la classe moyenne, et dans la classe moyenne, je pense qu'il faut inclure les personnels mêmes de l'Éducation nationale.

Un aspect plus particulier à l'Éducation nationale, c'est une des suites de la commission Legrand : l'unité à l'Éducation nationale, ce n'est pas la classe, mais c'est l'établissement. La décentralisation approche également ainsi que la déconcentration pour l'EN. Et la notion de projet d'établissement est avancée.

Au cours du séminaire de Souillac animé par Michel Crozier, une stratégie est proposée qui met le conflit au cœur de l'élaboration du projet. Le compte-rendu sera mis au pilon avant même d'être distribué, et une mouture de modèle d'élaboration arrive dans les académies. Des réunions sont organisées pour diffuser ce modèle. Il se trouve que j'ai participé à celle tenue dans le 93.

En effet, le modèle proposé était « bien propre sur lui », perfection et enchaînement des étapes dans le temps, décisions et consensus à l'arrivée. J'avais fait remarquer à l'Inspecteur d'académie que l'absence de prise en compte des conflits entre les acteurs ne les élimine pas, et qu'ils en seront en fait ravivés. Si nous avons été en classe, je pense que je me serais fait mettre à la porte !

Donc, si les établissements doivent avoir un projet, il pourrait en être de même pour les CIO. Ils ont bien un « programme d'activité » qui dit ce qu'ils font, mais ils pourraient avoir un « projet de CIO » qui dirait ce qu'ils veulent atteindre. Oups ! On est dans le désir, et dans le désir collectif... et dans une profession (mais les enseignants c'est la même chose) où le travail est pour l'essentiel en solitaire. Ça ne va pas être simple !

1985-1986, ailleurs

Le rapport

C'est tellement pas simple que nous évitons cette année-là de travailler sur le/les CIO. Je reprends ici les termes mêmes de l'introduction du rapport de cette année écrite par Monique Ronzeau :

« Avant que les couloirs du métro parisien ne vous disent que ça vibre à LA VILLETTE, nous avons fantasmé sur cet espace.

Suite logique ! De nos réflexions/représentations spatiales en rapport avec le CIO. Ça a fusé un soir de réunion : et si nous imaginions un nouveau CIO dans cette nouvelle VILLETTE ? Comme ça tout simplement.

Nous étions en juin 1985, il fallait prévoir l'année scolaire 1985-1986. »

Ce qui au fond, est assez amusant, c'est que nous avons travaillé à imaginer des visites d'un espace qui n'existait pas encore. Il fut ouvert au public seulement en 86-87. Il n'y a jamais eu de CIO installé à la Villette, mais une Cité des Métiers. L'Éducation nationale, en tout cas, les trois rectorats n'ont jamais mis en place une organisation d'utilisation pédagogique de la CSI, mais la CSI propose des visites éducatives pour les classes, et mêmes des classes-Villette, comme on fait des classes de neige. Quelque temps après la fin du groupe, Charles et moi, nous avons essayé de relancer le groupe pour élaborer une méthodologie éducative concernant l'orientation dans toutes les expositions faites par la CSI. Il s'agissait également de concevoir ce que les établissements de la région parisienne pourraient profiter de la CSI pour la mise en œuvre du TSO. Mais du côté de l'EN, personne n'a repris l'idée.

Enfin, débat interne dans notre groupe qui, je pense, était le reflet de certains débats plus généraux. Nous avons beaucoup travaillé sur l'imagination. Pour moi il me semblait évident que l'une des composantes des ressources à développer chez la personne, c'est son imagination, c'est-à-dire sa capacité à penser ce qui n'existe pas. Dans un monde en changement rapide, s'orienter suppose d'imaginer ce qui pourrait exister. On ne peut plus fonctionner sur le principe de la stabilité du monde et de l'adéquation Moi-Monde. Et bien cette idée-là n'était pas acceptable très facilement (je pense qu'elle le reste encore d'ailleurs). Apprendre à rechercher des informations, et apprendre à prendre une décision de manière « rationnelle » semblent des objectifs pertinents. Mais développer l'imagination, la créativité ne le semble pas, y compris dans nos rangs, car cela suppose de sortir de l'objectif immédiat de l'orientation scolaire pour aller vers une éducation et non plus une aide ponctuelle et actuelle.

Une expérience universitaire

De mon côté je commençais à mettre en œuvre ce type d'objectif dans le GOR que j'animais à l'Université de Nanterre (groupe d'orientation et de réflexion obligatoire pour les étudiants de première année du DEUG SHC, 19 séances de 1h 30 durant l'année). Et chez les universitaires cette idée de faire un cours qui ne soit pas une transmission de savoir ou un apprentissage d'un savoir-faire déjà formalisé, comme les TP, était également bien difficile à accepter⁶⁷.

L'annexe aux programmes des collèges

Il s'est passé quelque chose en septembre 85, à mon avis, à la fois très important, mais aussi insignifiant. Claude Pierret IIO au ministère a formulé le programme d'éducation aux choix pour les quatre années du collège, avec intégration des activités dans les diverses disciplines. La rénovation du collège a lancé une refonte des programmes dans laquelle l'Inspection générale s'est lancée. Il faut rappeler qu'à l'époque, l'Inspection générale a la main sur le contenu pédagogique. Mais il y a deux nouvelles instances qui y interviennent avec des collaborations individuelles d'IG. Il s'agit de la DEP (la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, qui reprend des éléments anciens de services du ministère), créée au début des années 80⁶⁸, et de création beaucoup plus novatrice, le CNP (le Conseil national des programmes). Ce dernier est créé par Savary pour contrer l'IG. Savary veut supprimer l'IG. Il ne réussira pas. Mais donc, le paysage est compliqué.

Claude Pierret a écrit, seul, un texte parfait. Il a d'ailleurs été disjoint dans sa publication de l'ensemble. Les programmes disciplinaires ont été publiés en juin, alors que l'annexe passe au BO en septembre. Comme diraient Michel Callon et Bruno Latour, Claude Pierret n'a enrôlé personne, n'a intéressé personne. Il a cru pouvoir traduire lui-même l'orientation pour les enseignants⁶⁹.

1986-1987, espace et fonctionnement du CIO

Le rapport

Enfin nous décidons de travailler sur le CIO, mais surtout sur son espace. De mon côté je renoue par là avec un vieil intérêt qui avait débuté au début de mon arrivée

⁶⁷ Voir plus haut.

⁶⁸ Jacqueline Horneman, directrice de CIO au Raincy a été recrutée dès le début. Elle me contacte en 82-83, je crois, pour m'embaucher, Denise Gallois lui a parlé de mes intérêts pour la recherche. Mais je ne prends pas ce poste qui me semble trop marqué par les statistiques, et je lui parle de ma femme, qui accepte le poste. C'est elle qui, en 95-96, sera responsable de l'enquête de la DPD (changement de nom avec Allègre) sur l'orientation, et à laquelle elle me fera participer.

⁶⁹ Sur l'analyse de ce processus, voir Desclaux, 2003.

à l'EPHE : la sémiotique de l'espace, la lecture de Edward T. Hall, la proxémie, Erving Goffman (La représentation en public), et Michel Foucault avec son Surveiller et punir. Je travaille également avec des architectes⁷⁰. J'apporterai quelques-uns de ces éléments dans le groupe.

Une petite anecdote à propos du rapport. Jusque-là les rapports sont reproduits par le SAIO de Paris. Habituellement, le rapport est diffusé dans les services au cours du premier trimestre. Je m'aperçois qu'il ne l'est pas cette année. Je m'informe. Madame Rance, CSAIO a décidé de ne pas le publier. Pourquoi ? Parce que, lorsqu'on tient le document et qu'on l'ouvre, il s'ouvre au milieu, sur une page qui se termine par une formule qu'une collègue avait proposée pour bien résumer certains rapports avec le public :

« LE PUBLIC N'A QU'À BIEN SE TENIR ET SURTOUT SE RETENIR. ENFIN QUOI ! ». La première partie de la formule désignait (est-ce terminé) le fait que le public est très contrôlé, il est considéré au fond comme un mineur qui ne sait pas ce qui est bon pour lui. Seul le professionnel, bien sûr, le sait. Mais c'est surtout la deuxième partie qui faisait problème aux yeux de Madame Rance, puisqu'elle résumait une observation massive que nous avions faite dans nos différents CIO : une absence de toilettes publiques dans un lieu qui se veut précisément publique !

Quelques idées de bases.

Nous avons pris une procédure, je crois, très intéressante. À chaque séance, une personne dessine son CIO, et dessine seulement. Ensuite chacun propose d'identifier ces lieux et d'expliquer le fonctionnement. Et là commencent les surprises, pour tous. Il y a en fait des « visions » très différentes et donc possibles d'un même lieu, et ce qui était bien sûr « évident » pour le présentateur de son CIO ne l'est plus du tout.

Deuxième observation, il y a du dur et du « bougeable » dans l'espace. Bouger quelque chose peut entraîner beaucoup de choses, mais ne suffit pas, (l'exemple du meuble bureau dans l'espace bureau).

Troisième observation, on trouve des CIO dans n'importe quel environnement architectural, avec des structurations internes extrêmement variées. Dans les stages que j'animerai plus tard, j'avais une formule un peu brutale, mais qui, je crois, résume bien l'état de la situation qui est toujours actuelle.

« Un service que l'on trouve dans n'importe quoi, et structuré n'importe comment, est au fond un service qui peut faire n'importe quoi ! » L'administration n'a aucune vision unitaire, directrice de ce service. Lorsque je dis « qui peut », je veux dire qu'en l'absence de structuration matérielle, l'organisation peut

⁷⁰ Voir plus loin l'introduction du chapitre Espace et fonctionnement du CIO.

considérer d'une part qu'elle a la possibilité et d'autre part l'autorisation de faire « ce qu'elle veut ».

Des réactions

À part la réaction de Jeannine Rance, il y en eut d'autres. Pour la première fois, nous avons envoyé le rapport à quelques personnes en leur demandant leurs avis. Les trois personnes, Robert Ballion, Gabriel Ducray⁷¹ et Jacques Giust, ont répondu.

Robert Ballion, sociologue, était intervenu à l'ACOF à Bordeaux en 1988 (L'orientation à l'horizon 1992 ; histoire et prospective), nous écrit : « *Votre approche ethnospatiale que vous avez développée est très intéressante en particulier pour attaquer par de multiples faces un des problèmes essentiels de la profession qui est le rapport entre la pratique individuelle et collective.* »

Je citerais dans son entier la réponse de Gabriel Ducray, car elle me semble bien encore d'actualité :

« J'ai été intéressé par la lecture du rapport que vous avez bien voulu me communiquer. À certains égards, j'y ai trouvé le souvenir des arbitrages difficiles auxquels j'avais dû me résoudre, il y a 25 ans !, pour installer le premier service de conseil professionnel du ministère du Travail à Nancy.

Vous me demandez mon avis. J'exploiterais volontiers votre conclusion de la page 45 : « si des espaces d'isolement pour le conseiller seul ou avec un consultant sont nécessaires, l'espace bureau personnel du conseiller ne l'est pas. »

Je pense, en effet, que l'activité du conseiller doit se projeter vers l'extérieur et s'adapter aux possibilités et contraintes d'infrastructures, son centre de rattachement doit lui fournir une base logistique riche, solide et fiable. La voie serait une combinaison du travail personnalisé (profession libérale) soutenu par un équipement collectif non bureaucratique, mais technique, proche de celui que requiert l'activité d'un cabinet de groupe. Au directeur d'inspirer l'action de l'ensemble. »

Et Jacques Giust répond également. Il est président de l'ACOP à l'époque. Je l'ai rencontré en particulier au Congrès de l'AIOSP organisé par l'ACOP à Annecy en septembre 87 (L'insertion sociale et professionnelle des jeunes : contributions de l'orientation), où était également intervenu Gabriel Ducray. « Je trouve qu'il y a une étude de fond et des remarques qui sont très éclairantes. À telle enseigne,

⁷¹ Gabriel Ducray, ancien inspecteur du travail, il travaille pour Le Plan de 1965 à 1980. Il fut le premier directeur du CEREQ (1970), Secrétaire général puis Délégué de l'enseignement professionnel (1980). À partir de 1982, il devint représentant permanent du gouvernement auprès de l'Organisation internationale du travail (OIT) à Genève.

que je vous demande officiellement l'autorisation de la publier dans le Bulletin de l'ACOF (de le présenter au comité de lecture). Le souhaitez-vous ? Puis-je avoir une réponse ?

D'autre part, nous sommes dans l'année (enfin 1988) où nous pourrions souhaiter le 50^e anniversaire de la naissance de nos services. Votre groupe ne pourrait-il s'intéresser, cette année à recueillir des témoignages sur ce qu'était l'orientation, les pratiques des C.O., et le fonctionnement des services au cours des temps depuis 50 ans ? Dans la région parisienne, il doit y avoir de nombreux « anciens ». Voilà mon souhait. »

Je ne sais pas pourquoi le rapport ne fut pas publié par l'ACOP.

1987-1988, « donner du temps au temps »

Le rapport

Je n'ai pas retrouvé le document de cette année. Nous avions pris cette année pour thème le temps. Il s'agissait tout à la fois de réfléchir sur le temps de l'orientation (l'entrelacement entre le temps personnel, le temps institutionnel organisant le processus de l'orientation), le temps de travail personnel du conseiller, là encore complexe, et enfin le temps comme un élément organisateur du travail de l'équipe du CIO.

Un atelier à l'ACOP

Nous décidons de proposer un atelier aux Journées d'étude de l'ACOP tenues en septembre 88 à Bordeaux sur le thème du fonctionnement de notre groupe. Je rédige un compte-rendu qui sera publié dans les actes (Desclaux, 1989). En voici le texte.

GROUPE INTERACADÉMIQUE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE DES CONSEILLERS D'ORIENTATION, PARIS, CRÉTEIL, VERSAILLES par Bernard DESCLAUX, Conseiller d'Orientation au CIO de Nanterre

En septembre 81, Madame Prévot, IIO à Paris, reprenant la question du groupe technique (faut-il ou non continuer à utiliser les tests collectifs ?), décidait les trois CSAIO de la Région parisienne à constituer un groupe de réflexion sur ce thème. Une première réunion rassemblant une soixantaine de personnes se tenait, et trois directions se dégageaient : un groupe se formait pour réfléchir sur les tests, un deuxième s'attaquait à l'aide spécifique aux enfants en difficulté (c'était la création des ZEP), et un troisième se formait autour de l'Éducation aux choix.

Aujourd'hui, seul le troisième poursuit son travail, les deux autres s'étant arrêtés au bout de quatre ans.

À l'issue de sept années de fonctionnement, il nous semblait utile de profiter du Congrès de l'ACOF pour faire un bilan afin de tenter de repérer ce qui a pu favoriser le maintien de ce groupe aussi longtemps, et donc ce qui pourrait servir à la mise en place d'autres groupes, ici et ailleurs.

Le mode général de fonctionnement. Il s'agit d'un groupe restreint, d'une dizaine de personnes, permanentes sur l'année scolaire, se réunissant une journée par mois sur temps de travail. Le groupe choisit son thème de travail, et rédige un rapport en fin d'année, distribué à tous les CIO des trois Académies et envoyé à tous les SAIO de France.

Ce qui a joué en notre faveur.

Le thème de départ fut très large, chaque année, un thème plus précis fut déterminé par le groupe lui-même. Effet d'appropriation du sujet et de continuité dans la réflexion.

La hiérarchie n'a jamais désigné dans notre groupe un responsable, ce qui a permis et obligé le groupe à gérer par lui-même sa dynamique.

Beaucoup de membres ont participé ou participent encore à des groupes hors institution, tels l'IREC ou des groupes de soutien au soutien : habitudes du travail en groupe et réseau de connaissances.

Enfin, un temps de régulation avait été institué pendant trois ans. Les membres qui le désiraient posaient un problème au groupe qui réagissait. Ainsi, théorie et pratique ont pu se mélanger, et une grande confiance entre les membres a pu s'installer.

Conseils à la constitution de tels groupes

1. Le groupe doit être formé uniquement de volontaires. Plus que la cooptation, c'est l'auto-cooptation qui régit les entrées et les sorties.
2. Le temps de réunion doit être reconnu.
3. Si le grand thème de réflexion, à la création du groupe, peut être désigné par la hiérarchie, c'est au groupe lui-même de définir ses préoccupations.
4. L'année semble une bonne unité de travail. Le contrat minimum est un rapport à fournir en fin d'année, à l'ensemble des collègues. Durant ce temps, le groupe doit être laissé libre dans son mode de fonctionnement.
5. Pour être créatif, un groupe doit se sentir suffisamment libre, et avoir établi des relations de confiance entre ses membres. Notre expérience dans ce groupe et dans d'autres nous fait dire que deux conditions sont essentielles. Tout d'abord, la hiérarchie ne doit pas intervenir dans le groupe, en le pilotant directement par un IIO par exemple, ou en désignant un membre du groupe comme responsable. C'est au groupe lui-même de définir son mode organisationnel. D'autre part l'existence du groupe ne doit pas dépendre de la

hiérarchie. C'est au groupe lui-même de décider de la poursuite ou non de ses travaux. Dans notre cas, deux groupes sur trois se sont arrêtés d'eux-mêmes.

1988-1989, le projet de CIO

Le rapport

Suite au blocage de la diffusion du rapport précédent, c'est le CSAIO de Versailles qui avait pris la responsabilité de le reproduire et de le diffuser. Il s'agit de Philippe Hémez, socialiste déclaré, et provenant de Lille, formé au centre de formation des conseillers de Lille. C'est un « politique » dans le sens où il exprime très clairement l'idée qu'il faut aider les services et les conseillers à évoluer, à changer. Il s'est engagé très rapidement dans le démarrage de la MAFPEN. Il pense qu'il faut trouver d'autres ressources, y compris en interne, autres que ce que propose l'INETOP. Il va défendre par exemple une formation très lourde de quelques collègues de Versailles pour devenir formateurs pour l'autosupervision. Lors du congrès de l'AIOSP à Annecy en 1987, un Québécois y présente le principe de l'autosupervision. Il s'agit de Conrad Leconte. Vincent Guillon⁷² le contacte et fait le lien avec Philippe Hémez. Le SAIO et la MAFPEN de Versailles organisent donc avec Conrad Leconte une session de formation de formateurs. Je ne prendrais pas ce train, mais je l'accompagnerais par la suite. Claudia Géhant, Françoise Thomas, Gilles Gautheron en feront partie⁷³.

Autre exemple, je viens de muter à Nanterre dans l'académie de Versailles. Avant de quitter Créteil, j'avais obtenu un ensemble de trois stages lourds de formation de formateurs. J'ai donc demandé au CSAIO, Philippe Hémez, si je pouvais suivre ces stages et s'il pouvait soutenir cette idée auprès de Créteil. Il m'a dit tout de suite OK, mais qu'il faudra faire des formations en échange.

Donc, pour la première fois, la hiérarchie, c'est-à-dire Philippe Hemez, demande à notre groupe de réfléchir sur un thème : le projet de centre. C'est un thème autour duquel nous avons déjà beaucoup tourné autour, et nous l'acceptons.

C'est un thème qui est travaillé depuis quelques années. Des articles ont été publiés dans le Bulletin de l'ACOP. Robert Ballion y était intervenu également suite au projet européen F11. Et il y a une équipe de formateurs à l'INETOP (Jean-Claude Sontag et Jean-Claude Foutrier) qui propose des stages collectifs de CIO. Ils vont publier plusieurs textes dans le Bulletin de l'ACOP. Nos réflexions s'opposent à leur conception.

Dans l'introduction nous écrivons :

⁷² À l'époque, directeur du CIO de Puteaux dans le 92.

⁷³ L'association TRAVERSES sera créée en 1995, elle rassemble les formateurs et propose des formations. <https://www.traverses.net/index.php>

« Une belle théorie générale du projet est sans doute satisfaisante intellectuellement, mais bien illusoire quant à l'action et même peut-être dangereuse. Ce n'est pas en présupposant à la fois l'harmonie et l'accord entre des personnes et un modèle rationnel avec des étapes à franchir dans un ordre défini que l'on donne de bons outils pour agir dans le sens du projet. »

Nous ne ferons que deux extraits de la conclusion, mais qui résument bien nos idées essentielles, qui, je crois, restent valables encore aujourd'hui :

« Au moins trois « raisons » de base nous semblent justifier la nécessité d'élaborer un Projet de Centre.

Des raisons organisationnelles : la complexité et la taille de l'Éducation nationale font que les décisions ne peuvent pas être toutes prises au centre du système (Le Ministère), mais à sa périphérie. Le traitement identique et uniforme des problèmes est une illusion.

La nature du travail des Centres : la conjonction de l'hypothèse des 80 %, de la multiplication des occasions de choix d'orientation dans le système éducatif et de l'implication des CIO à la fois dans la formation initiale, dans les dispositifs d'aide (DIJ, PAIO, Mission Locale, Crédit-Formation) et dans la Formation continue, provoque un effet de masse. L'aide individuelle sans augmentation significative des conseillers est impossible.

Il nous faudra donc penser en termes de dispositif et non plus en termes de réception ou de traitement individuel (décidée par chaque conseiller).

La nouvelle clientèle : les CIO ont et auront de plus en plus à négocier avec d'autres partenaires institutionnels et à établir des relations de clients à fournisseurs et inversement, avec notre propre organisation hiérarchique, les établissements scolaires, les organismes locaux, tels que PAIO, les collectivités territoriales.

Pour toutes ces « raisons », le Projet est nécessaire. Mais, si l'activité du CIO n'est pas la somme des activités des conseillers, le projet n'est pas non plus le plus petit commun dénominateur entre les conseillers.

S'il y a des raisons à l'élaboration du Projet de Centre, un excès de rationalité dans la recherche de sa mise en place peut devenir dangereux. »

Et

« Ici, dans ce rapport, nous avons insisté sur les modèles de Daniel HAMELINE et de Jacques ARDOINO. Les deux « modèles » pourraient induire l'idée d'une bonne démarche temporelle ordonnée, nécessaire à tout projet, du type : « il faut bien clarifier les objectifs généraux avant de passer aux objectifs spécifiques », ou encore : « il faut définir les valeurs avant le programme d'actions ».

Si cette temporalité correspond à une démarche rationnelle, elle risque par contre d'être particulièrement bloquante dans un groupe, car elle présuppose l'acceptation, par tous, à la fois de la nature et des raisons du changement envisagé. »

Une occasion saisie

Au cours de l'année, et je ne me rappelle pas pourquoi, mais Jean-Claude Foutrier qui est directeur du CIO d'Évry, me demande de venir faire une conférence à son équipe à propos de l'espace du CIO. Et j'accepte avec grand plaisir. Suite à cette intervention, il semble nécessaire de faire un stage pour cette équipe, et je propose à la MAFPEN et à Philippe Hémez le principe d'un stage collectif (la totalité des personnels d'un CIO) sur le thème général de « espace et fonctionnement du CIO »⁷⁴, sur plusieurs jours (une demi-journée de négociation, trois jours séparés, et une demi-journée d'évaluation en début d'année suivante), et animé à deux. Je propose à Charles Kaléka de faire équipe, et il accepte. Dans les quatre années qui suivent, nous réaliserons onze stages de CIO dans l'académie de Versailles. J'en dirais quelques mots dans le commentaire de l'année suivante.

1989-1990, l'accueil en CIO, et l'accueillant CIO

Le rapport

Pour la dernière année de fonctionnement du groupe, nous poursuivons notre « recentrage ». Suite à l'expérience de l'intervention au CIO d'Évry, et de pas mal d'observations que nous avons déjà faites, nous décidons du thème de l'accueil au CIO. Outre nos observations individuelles, nous allons utiliser ce qui se produit au cours des deux stages collectifs que nous menons avec Charles Kaléka cette année.

Charles avait une formule qui, je crois, résumait bien la situation, « le conseiller sait recevoir une personne, il ne sait pas accueillir un public ».

Et de mon côté je pensais que le CIO fonctionne encore comme un Centre d'OSP, c'est-à-dire sur le principe de la réception individuelle de personnes pour l'essentiel convoquées et considérées comme des mineurs sociaux.

La notion de « service au public » a bien du mal à prendre chez nous. Je pense que cette notion suppose un renversement du professionnel. Dans un service, c'est l'utilisateur qui définit le professionnel, et non pas le professionnel qui construit son usager.

⁷⁴ Voir le chapitre consacré à ce type de stage.

Pour terminer

Arrêter le groupe ou poursuivre

À la fin de l'année, nous avons fait le constat que, pour beaucoup d'entre nous il y avait des évolutions professionnelles qui allaient nous entraîner sur des chemins divers. De l'origine, nous n'étions plus que trois, Charles Kaléka, Monique Ronzeau et moi. Nous avons donc décidé d'arrêter le groupe.

On peut également s'interroger sur la fin du groupe et la publication de la loi d'orientation de l'Éducation nationale de juillet 1989.

Une prolongation

Le thème de l'accueil a été choisi en fait dans les onze stages de CIO que nous avons donc réalisés avec Charles. À chaque fois nous sommes « tombés » à peu près sur le même ensemble de difficultés.

Tout d'abord, un malaise, une routine qui ne marche plus, souvent dus à un accroissement du public au CIO qui commence à venir beaucoup plus spontanément.

Des questions spatiales, des configurations architecturales, des positionnements de meubles.

Mais finalement des questions sur les rôles professionnels et leur articulation, entre les personnels techniques et les personnels administratifs.

Enfin, très souvent, la question de l'autodocumentation se pose, à la fois sur son emplacement, sa gestion et son utilisation.

Quelques années après, en septembre 92, au congrès de l'ACOF de Perpignan, nous avons, Charles et moi, proposé un atelier sur ce thème dans l'optique de préparer en fait une Université d'été sur ce thème. Je pense que c'est au vu de la très faible fréquentation de cet atelier que nous avons renoncé à proposer cette Université d'été.

À la fin des années 90, j'ai animé quelques stages à Versailles et à Paris sur ce thème, j'ai également abordé cette question dans un stage pour directeurs de CIO à Versailles. Et j'ai le sentiment que ces questions restent d'actualité.

Une anecdote sur la pesanteur administrative

Au BO du 27 juin 1991 paraît l'Avis du Conseil national des programmes sur le temps scolaire pour l'information sur l'orientation.

Au même moment, je suis contacté par Madame Machelot, CSAIO de Versailles. Je fais fonction de directeur de CIO à Nanterre depuis deux ans, un directeur va être nommé, et elle me propose de venir au SAIO pour m'occuper entre autres de formation continue. J'accepte. C'est Marianne Marcelot qui y travaille, qui m'a signalé.

À la rentrée je recontacte Charles Kaléka pour lui proposer de refaire un groupe de réflexion sur le thème de l'utilisation de la Villette dans le contexte du TSO. Les CSAIO « laissent faire ». Le groupe travaille toute l'année en collaboration avec des gens de la CSI (la Cité des Métiers, le Centre de formation), et nous formulons un projet qui suppose un engagement des trois rectorats (contrat avec la CSI et moyens, dans le cadre de la convention qui existe déjà). Ce projet est envoyé en juin 92 aux trois recteurs.

En décembre 92, je suis toujours au SAIO, et je trouve, dans mon casier, ce document pour avis.

Ce document avait donc déjà mis cinq mois pour me retomber entre les mains, et ceci sans que le recteur de Versailles n'y ait encore jeté un œil.

Inutile de préciser que le projet n'a jamais vu le jour.

Vers la formation

Un survol de cette période

Mutation

Je mute pour l'académie de Versailles, et je suis nommé au CIO de Nanterre en septembre 1989. Françoise Hibon est nommée directrice du CIO en même temps, et prend la suite de M. Prévost, et moi, je suis sur le poste quitté par... Henry Castellet, qui sera CSAIO à Versailles, puis à Paris. Au bout de quelques mois, Françoise Hibon quitte le poste, et je fais fonction de directeur du CIO, mais aussi de président de l'association qui a été créée pour supporter la PAIO de Nanterre suite à la fermeture de la Mission locale. Je suis amené à réfléchir à la notion de partenariat qui devient un thème important. Mes collègues de l'époque sont Niliane Tilleul, Guylène Vert, Robert Riquois et quelques autres. Je travaille alors également comme conseiller d'orientation au CIOUX, la cellule d'information et d'orientation universitaire de Paris X-Nanterre. J'avais demandé cette mutation précisément parce qu'il avait les deux postes de conseiller qui intervenaient à l'Université et j'espérai pouvoir y travailler.

J'avais obtenu avant de quitter l'académie de Créteil la possibilité de faire trois stages de formation de formateurs. J'ai donc pris rendez-vous avec M. Hemez, le CSAIO de Versailles, pour lui demander si je pouvais suivre ces stages alors que j'étais maintenant dans l'académie de Versailles. Il m'a dit d'accord pour que vous fassiez ces trois stages, mais il faudra rendre à l'académie en étant formateur.

À peine arrivé dans l'académie, Vincent Guillon⁷⁵ qui anime le SGEN orientation académique, me demande de candidater pour les élections du personnel, ce que je fais, pensant ne pas être élu... et je serais représentant du personnel durant 9 ans, je crois.

En 1987, comme je l'ai déjà indiqué, suite au congrès de l'AIOSP, il y aura le développement de l'autosupervision, activité dans laquelle je ne participerai pas finalement.

Les stages sur le thème « espace et fonctionnement du CIO » que j'anime avec Charles Kaléka dans l'académie de Versailles⁷⁶ se multiplient au fil des années.

⁷⁵ Directeur de CIO notamment à Puteaux, il est chercheur et enseignant en psychologie du counseling à l'INETOP.

⁷⁶ Voir dans le chapitre CIO : « Espace et fonctionnement du CIO ».

Au bout de deux ans, au CIO de Nanterre, un « vrai » directeur est nommé, et Marianne Marcelot (une participante du GIA) qui se trouve au SAIO, propose à Madame Machelot, nouvelle CSAIO, de me prendre pour s'occuper notamment avec elle de l'organisation de la formation continue des personnels. Je vais y travailler durant deux ans, avec Marie Roule, Danièle Thibault, Françoise Marchal, Brigitte Boulanger, Armelle Poletti, Daniel Léonardi, Gaëtan Goubard, et d'autres. Les MAFPEN poursuivent leur développement. Il s'agit donc d'élaborer une offre de stage et de repérer des formateurs. Un petit groupe missionné par le CSAIO prend contact avec André Sirota pour concevoir des stages avec le département de psychologie de l'université de Nanterre. Et, en parallèle je participe à un groupe animé par André Sirota qui rassemble des consultants et des intervenants en psychologie sociale. Une fois par mois, nous nous réunissons à l'Université, le samedi matin, pour des études de cas et des analyses de pratiques.

Statut du CIO et des personnels

L'expérience de la présidence de l'association pour la PAIO de Nanterre va durer au-delà de ma présence au CIO de Nanterre. Je reste encore un an président alors que je suis au SAIO à Versailles. Il me faut rencontrer le préfet du 92 pour qu'un chef d'établissement décide d'en prendre la présidence. Mais cette expérience me fera beaucoup réfléchir au statut du CIO ainsi qu'à la notion de partenariat.

Lors des premières expériences de Missions locales, beaucoup de directeurs de CIO furent désignés par l'administration de l'Éducation nationale comme directeur de la ML. Ils y étaient nommés. Pour ma propre expérience, rien de tout cela. Le CSAIO nous a demandé de « faire quelque chose », car il n'était pas possible socialement de ne rien proposer à Nanterre suite à la fermeture de la ML par la sortie de la municipalité communiste de son organisation. Le CIO a lui seul ne pouvait rien, nous avons donc opté pour créer une association. Mais avec qui ? Mme Hibon, connaissant la directrice de l'ANPE, toute proche du CIO, l'a décidée à nous rejoindre. Puis des associations locales, indépendantes de la mairie, nous ont rejoints ainsi que quelques chefs d'établissement. Les chefs d'établissement ont fait voter leur participation par leurs Conseils administratifs. Mais l'ANPE comme le CIO n'ayant aucune existence juridique, n'étant pas des établissements publics, ce sont les personnes elles-mêmes qui doivent s'engager. Côté financier, les subventions de l'État ne peuvent pas être déposées sur un simple compte courant, ce sera donc un établissement et son gestionnaire qui les recevront. Un collègue au CIO, Pierre Bringuier, va se charger de la trésorerie, mais toujours en rapport avec le gestionnaire. Nous recrutons des personnels, la directrice de la PAIO et divers intervenants. L'association vote le programme de

travail de la PAIO. Plusieurs collègues du CIO interviennent dans des actions conjointes avec la PAIO.

Mais à peine l'association montée et déclarée en Préfecture, Madame Hibon quitte le CIO pour une expérience de chef d'établissement dans le privé. Aucun des collègues du CIO ne veut faire fonction de directeur à ma grande surprise. Il y avait également une autre surprise. Lors de mon arrivée au CIO, l'une des collègues qui avait un demi-poste à l'Université était en congé de formation, et personne ne voulait la remplacer sur ce demi-poste. Et pas question que ce soit un auxiliaire qui prenne ce poste. Je m'étais proposé et je faisais donc un mi-temps au CIO et un mi-temps à l'Université au CIOUX. À la suite du départ de Mme Hibon, je me propose donc, pour faire fonction, je m'étais fortement engagé dans l'élaboration de l'association. Le CSAIO accepte donc, mais préfère que la direction soit assurée par deux personnes à mi-temps. Je ferai donc fonction de directeur avec une collègue de la mission d'insertion en poste au CIO, et je garderai le demi-poste universitaire. Et surtout je prendrais la présidence de l'association. Cette situation va durer deux ans jusqu'à la nomination d'un directeur de CIO, mais qui refuse de prendre la présidence de l'association. Je suis donc en poste au SAIO tout en poursuivant la présidence de l'association.

Le CIO est donc une structure bien curieuse n'ayant en fait aucune autonomie financière. Pour les CIO départementaux, c'est en fait le département qui en assure la gestion, et pour les CIO d'État, c'est le rectorat (et non pas le SAIO). Le directeur de CIO ne peut pas engager les personnels dans des actions avec des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale : par exemple, à l'époque, lors d'un salon d'orientation organisé par le département ou la région qui peut décider de la participation de conseillers d'orientation ? Pas le directeur, mais le rectorat, et pas le CSAIO qui n'a aucune autorité sur les personnels. Il en résulte que tout travail en partenariat est particulièrement délicat.

La créativité

C'est dans cette période que je commence à m'intéresser à la créativité. Je pense que c'est un peu par hasard. Je fouille beaucoup chez les bouquinistes des quais de la Seine et je pense que c'est dans une de leurs cases qu'une couverture curieuse m'a attirée. Il s'agissait du livre d'Hubert Jaoui, simplement titré : La créativité. J'avais mis le doigt sur une mine que j'ai exploitée durant longtemps, en particulier dans les formations. Finalement il y a quelques principes de base : poser ou se poser systématiquement une liste de question, regarder de différents points de vue, lister les causes et les conséquences, etc. Ces outils pour penser et agir m'ont accompagné dans la plupart des thèmes que j'ai abordés par la suite.

Voici la liste des livres que j'ai plus ou moins lus à partir de cette époque.

Bellenger, L. (1997). *La force de persuasion. Du bon usage des moyens d'influencer et de convaincre*. Éditions ESF.

Berloquin, P. (1993). *La recherche d'idées : 53 clés pour la création en entreprise*. Bayard Éditions.

Buzan, T., & Buzan, B. (1993). *Dessine-moi l'intelligence : Guide d'accès à la dynamique mentale*. Les Éditions d'Organisation.

Caré, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité : Les jeux dans la classe de français*. Hachette-Larousse.

Chauvel, A.-M. (1992). *Résoudre un problème : Méthode et outils pour une meilleure qualité*. Dunod.

Clark, C. (1986). *Comment être créatif dans le travail*. Dunod.

Demory, B. (1974). *La créativité en pratique*. Chotard et Associés Éditeurs.

De Bono, E. (1985). *Réfléchir mieux*. Les Éditions d'Organisation.

De Bono, E. (1988). *Conflits : Vers la médiation constructive*. InterÉditions.

De Brabandere, L. (2002). *Le management des idées : De la créativité à l'innovation*. Dunod.

Fustier, M. (1978). *Pratique de la créativité*. Les Éditions ESF.

Fustier, M. (1980). *La résolution de problèmes : Méthodologie de l'action*. Les Éditions ESF.

Jaoui, H. (1974). *La créativité*. Seghers.

Jaoui, H. (1979). *Créa. prat : Manuel de créativité pratique*. Épi S.A. Éditeurs.

Jaoui, H. (1991). *Créatifs au quotidien : Outils et méthodes*. Hommes et Perspectives, *Journal des psychologues*.

Joly, M. (1992). *Des idées qui rapportent... ça se trouve ! Démystifier la créativité industrielle*. Les Éditions d'Organisation.

Le Bœuf, C., & Mucchielli, A. (1987). *Le projet d'entreprise : Comment le préparer, le réaliser et motiver votre personnel*. Les Éditions ESF.

Mathieu-Batsh, C. (1983). *Invitation à la créativité*. Les Éditions d'Organisation.

Raven, C. (1985). *Rechercher et innover en groupe : Méthodes à l'usage des cercles de qualité et des groupes de progrès*. Les Éditions ESF.

Raynal, S. (1996). *Le management par projet : Approche stratégique du management*. Les Éditions d'Organisation.

Von Oech, R. (1987). *Ne restez pas assis sur le meilleur de vous-même ! Boîte à outils de la créativité*. InterÉditions.

Espace et fonctionnement du CIO

Introduction

Ma réflexion sur les CIO a commencé par le thème de l'espace, un intérêt très ancien pour moi.

Durant la préparation de la maîtrise de psychosociale, mon professeur J. Margot-Duclot me conseille de suivre le séminaire d'Algirdas Julien Greimas à l'EPHE tout en préparant ma maîtrise de psychologie sociale. J'y rencontre un architecte, Manar Hammad⁷⁷. J. Margot-Duclot animait également un séminaire sur l'espace, mais du point de vue psychosociologique. Nous y participons tous les deux. Nous y travaillons entre autres sur Edward T. Hall. En 1972, Manar Hammad organise un colloque de trois jours à l'Institut de l'Environnement consacré à *La Sémiotique de l'Espace* auquel j'assisterais (Collectif, 1979).

Deux ans après, toujours à l'EPHE, je suis le séminaire d'Eliseo Veron, un sociologue argentin qui a travaillé avec Lévi-Strauss, mais aussi aux États-Unis. Il me fait découvrir Erving Goffman, l'analyse systémique, l'école de Palo Alto, et l'ethnométhodologie. Pour la troisième fois, je change de sujet de thèse que j'abandonnerais pour travailler réellement. Elle devait porter sur les ethnométhodologues.

Une autre source de réflexion vient de ma lecture de Michel Foucault, en particulier de son *Surveiller et punir* (1975) : et de l'analyse du panopticon qu'il propose. Il le présente comme un dispositif spatial de surveillance qui permet à la fois l'individualisation de la surveillance et en même temps son invisibilité par le surveillé. Et surtout il considère que ce modèle s'est généralisé dans les organisations et institutions modernes au cours de la révolution industrielle.

Une troisième source importante fut également la lecture de Crozier et Friedberg (1981) et de la conception du pouvoir en tant que relation et non pas en tant qu'attribut, en tant que zones diverses de pouvoirs.

Une occasion

J'avais obtenu avant de quitter l'académie de Créteil la possibilité de faire trois stages de formation de formateurs : un stage à l'INETOP, qui eut pour suite la création du groupe S. au S.⁷⁸, un stage sur l'analyse transactionnelle avec Marie Joseph Chalvin, et un stage sur le projet avec une équipe de consultants en

⁷⁷ Voir https://fr.wikipedia.org/wiki/Manar_Hammad <https://univ-paris3.academia.edu/ManarHAMMAD/CurriculumVitae> et Hammad, 2013.

⁷⁸ Voir dans le chapitre Les années 80, mes années matrices, la partie Le soutien au soutien (S. au S.).

entreprise. À mon arrivée dans l'académie de Versailles, j'ai donc pris rendez-vous avec M. Hemez, le CSAIO de Versailles, pour lui demander si je pouvais suivre ces stages alors que j'étais maintenant dans l'académie de Versailles. Il m'a dit d'accord pour que vous fassiez ces trois stages, mais il faudra rendre à l'académie en étant formateur. C'est la période où les MAFPEN (les missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale) se développent, et cela a des conséquences dans le domaine de l'orientation. Jusque-là, L'INETOP, situé à Paris, est le seul fournisseur de formation dans ce domaine. Les MAFPEN cherchent à développer d'autres capacités de formation dans ce domaine, et c'est également la politique de ce CSAIO qui, lui, a fait sa formation au centre de Lille et non pas à l'INETOP, comme la majorité des conseillers de l'Île-de-France. Cela explique peut-être cela ?

Origine et organisation du stage

Au moment où je quitte l'académie de Créteil pour celle de Versailles, le rapport annuel du GIA sur l'espace du CIO est publié, et Jean Claude Foutrier, directeur du CIO d'Évry, me propose d'animer un stage avec son équipe sur l'analyse systémique. À la demande de son équipe, nous travaillons beaucoup sur des questions spatiales de ce CIO et les problèmes d'organisation et de fonctionnement qui en découlent. Du coup je proposais à la MAFPEN de l'académie de Versailles un stage sur le thème très général « espace et fonctionnement du CIO » et je proposais à Charles Kaléka⁷⁹ de participer à cette aventure qui était alors directeur du CIO de l'enseignement supérieur de Paris.

Ainsi à la fin des années 80, nous avons réalisé une quinzaine de stages en CIO sur ce thème dans toute l'académie à raison de trois stages par ans.

Les MAFPEN venaient d'être créées et les stages d'établissement commençaient à se mettre en place. Jusque-là, pour l'essentiel, la formation continue était conçue sur le modèle du regroupement d'individus isolés provenant de divers établissements. L'idée d'intervention sur site auprès d'une équipe réelle faisait son chemin. Et je remerciais toujours Anne-Marie Quittet, chef de la MAFPEN d'avoir accepté le modèle que je lui proposais.

- Le stage portant sur l'organisation spatiale et le fonctionnement du CIO, c'est l'ensemble des personnels qui devaient participer à la totalité du stage : les conseillers et le directeur, ainsi que les personnels administratifs.

⁷⁹ Je l'avais rencontré au cours de l'année 80-81, il était alors directeur du CIO Interjeune qu'il avait créé à Paris (aujourd'hui CIO Médiacom) et venait de fonder une association : l'IREC, l'Institut de recherche pour l'éducation des choix et à laquelle je participe.

- Le stage se déroulait sur trois jours répartis dans l'année dans le CIO concerné.
- Il se faisait bien sûr à la demande de l'équipe du CIO formulée par le directeur du CIO (DCIO) à la MAFPEN.
- Une négociation avec l'ensemble des stagiaires se déroulait au CIO. Y participaient les stagiaires, un consultant de la MAFPEN et les deux formateurs. À l'issue de la négociation, les objectifs étaient précisés par les formateurs et le calendrier d'intervention était arrêté.
- Enfin une demi-journée d'évaluation était prévue en début d'année suivante avec l'équipe, le consultant et les deux formateurs afin de faire le point sur les modifications et éventuellement indiquer des pistes possibles.

Ce schéma de fonctionnement fut accepté par Anne-Marie Quittet, ainsi que la coanimation malgré la petite taille de chaque stage (les équipes de CIO ne sont pas très importantes en général). L'idée d'une évaluation telle que nous la pratiquions l'intéressait tout particulièrement, mais à l'époque, elle ne put la généraliser pour les stages d'établissement de l'académie.

Surprises

L'intitulé du stage étant très ouvert, nous nous attendions à une diversité de demandes. Mais, à notre surprise, la thématique de tous ces stages sera systématiquement le problème de l'accueil avec un ensemble de composantes :

- Spatiale, la recomposition de l'espace ;
- Professionnelle, la définition des rôles, et des comportements des différents professionnels ;
- Instrumentale : les " outils " mis à dispositions, et les outils de communication ;
- Organisationnelle : la répartition collective des activités.

Pourquoi cette question de l'accueil est-elle problématique pour les CIO durant cette période ? Deux pistes de réflexion : la demande sociale d'orientation et l'évolution du contexte organisationnel du CIO.

Pour ce qui concerne la demande sociale d'orientation, il y a à l'époque quatre lignes d'évolution.

a/ L'organisation des services est basée (sur ces quatre composantes) sur la réception de personnes et non d'un public. Fondamentalement on peut dire que le modèle organisationnel est toujours celui du Centre d'Orientation Scolaire et Professionnelle : un lieu de réception de personnes isolées, d'où l'organisation spatiale articulée autour du bureau personnel du conseiller, lieu essentiel de sa pratique.

b/ Avec la démographisation, et les réformes du système scolaire qui se succèdent (collège unique, seconde de détermination, objectif de 80 % niveau bac), on assiste à une évolution quantitative des « problèmes » d'orientation. On peut donc dire que, potentiellement c'est la quasi-totalité du monde scolaire qui se trouve confronté à la problématique de l'orientation procédurale. Il faut rajouter que l'extension de la formation continue, et des "mesures jeunes" concourent à développer la demande d'information de la part d'un public non scolarisé et adulte.

c/ Une évolution qualitative de la problématique de l'orientation que l'on peut formuler en trois étapes.

- Problématique du "placement" et de la promotion. Issue de l'orientation professionnelle, elle s'est introduite dans le monde scolaire. On peut dire que, pour une bonne part, elle se trouve aujourd'hui encore enracinée dans l'obsession à la participation au conseil de classe, comme lieu décisionnel et non pas évaluatif. Cette problématique suppose un public réduit en nombre.
- Problématique du choix. Elle s'est développée avec l'organisation des procédures d'orientation fondée sur le principe du choix rationnel qui suppose la connaissance parfaite de la totalité de l'information disponible. D'où l'inflation de la demande documentaire tant en établissement qu'au CIO.
- Problématique éducative qui s'organise institutionnellement depuis quelques années (depuis le ministère Savary). Il s'agit d'une problématique à visée formative qui porte sur la construction des compétences des personnes, et qui suppose une organisation collective qui n'est plus assignée à une catégorie de personnel, mais à l'ensemble de l'établissement scolaire.

d/ Ainsi, on passe d'une problématique du choix à une problématique du projet.

Une problématique du choix suppose plusieurs éléments contextuels.

- Un horizon temporel réduit, le choix est un « moment » et non une durée.
- Une information parfaite qui suppose trois types de stabilités : une stabilité de la personne elle-même (capacités, tests...), une stabilité des chemins de formation (le même intitulé de formation recouvre une identité de formation), enfin une stabilité de la "cible" professionnelle (stabilité des catégories professionnelles et de leurs contenus d'activités et compétences requises).

Or on peut dire que l'ensemble de ces "stabilités" ne sont plus assurées, d'où le développement de la problématique du projet. C'est parce que le contexte devient incertain que les sujets, qu'ils soient individuels ou collectifs, éprouvent la nécessité de développer des stratégies de projets et non plus de faire seulement de la tactique du choix.

L'autre explication concerne l'évolution du contexte organisationnel du CIO.

Des changements règlementaires (Loi d'Orientation, Insertion des jeunes, et Politique de la Ville, Modernisation du Service Public, Service public de proximité).

Des changements technologiques : informatique, télématique, audiovisuel.

Des changements dans les formes et dans la nature de la demande sociale : allongement du temps de formation, complexité des systèmes de formation, crise de l'emploi, multiplication et concurrence des sources et des moyens d'information, demande accrue de conseil...

Enfin, un élément nouveau dans le comportement social : la demande de service immédiat. Ce qui suppose qu'un service ne doit pas forcément "répondre" immédiatement, mais "entendre" immédiatement.

Des observations

Au cours des stages nous avons pu faire plusieurs observations.

Commençons par un rappel historique. Pour les Centres d'orientation scolaire et professionnelle (COSP), la notion de public n'existe pas. Les personnes sont convoquées ou viennent au Centre pour prendre rendez-vous. C'est avec le CIO (1971), que la notion de public apparaît. On parle même de « tout public », l'idée de formation continue vient de se concrétiser, et les CIO sont appelés à recevoir donc un public adulte et pas seulement le public scolaire.

Pour un service, qui dit public dit accueil du public. C'est-à-dire que des personnes décident, d'elles-mêmes de venir, de se présenter quand elles le veulent, et d'attendre que l'organisme leur rende un service. D'une certaine manière on a une inversion du rapport au public.

En début de stage, une fois que l'on a passé le cap de l'expression d'un malaise général, d'une perte de confort exprimée par les collègues, qu'ils soient conseillers ou administratifs, on obtient en fait la plupart du temps des descriptions dans lesquelles trois constantes sont repérables de manière assez systématique :

- a) Un conseiller, présent au CIO, est désigné comme étant le conseiller d'accueil. Mais il n'est pas physiquement à l'accueil, ce qui ne semble pas être ressenti comme un problème par les conseillers.
- b) Au début des années 80, l'autodocumentation de l'ONISEP commence à être implantée dans les CIO. Elle suppose une utilisation directe par les visiteurs. Dans la plupart des cas, elle ne se trouve pas en « façade », à l'entrée du CIO, mais surtout, il y a une indécision quant à savoir comment elle se situe dans le traitement du public. Accès direct ou non du public ? Est-ce qu'un conseiller doit accompagner, aider les personnes ?

- c) Qui fait le premier accueil est rarement discuté. La plupart du temps, on est resté sur le schéma historiquement antérieur : c'est le secrétariat qui fait ce qui est appelé le premier accueil. Or le travail du secrétariat des CIO a profondément changé, physiquement, il s'est souvent déplacé (autodoc/secrétariat, inversion dans l'espace), et le public "dérange" le secrétariat dans son travail.

D'où les confusions constatées. Il y en a au moins trois :

- Accueil et rendez-vous, le conseiller d'accueil prend ou a des rendez-vous.
- Le conseiller d'accueil fait des entretiens dans son bureau en pensant qu'il fait de l'accueil.
- Le conseiller de rendez-vous (CIO) reçoit la plupart du temps uniquement sa clientèle.

Voici quelques explications et argumentations entendues assez systématiquement au cours des stages, et parfois paradoxales.

- Le conseiller d'accueil a toujours quelque chose de plus urgent, ou de plus important à faire, que "d'attendre le client".
- Le public est incapable de s'autodocumenter (c'est un public "mineur"). Il doit donc y avoir un écran entre lui et l'auto-doc. Les secrétaires disent, c'est le conseiller qui décide si la personne peut aller à l'autodoc. Mais en même temps, il y a très rarement un conseiller en permanence dans l'autodoc.
- De même qu'il y a du dégradant à ce qu'un conseiller fasse le premier accueil (« faire l'hôtesse »), il y a aussi du dégradant à aider les personnes dans l'autodoc (« ce n'est pas du boulot de psychologue ! »).
- Autodoc et doc centrale⁸⁰. La plupart du temps elles existent toutes les deux. Difficilement mises à jour, et le plus souvent par le secrétariat.

À propos des techniques d'animation

Quelques remarques sur les techniques utilisées en cours de stage.

Tout comme dans les établissements, il y a très peu d'occasions pour les personnels d'échanger sur le fonctionnement. Les techniques utilisées cherchent à permettre les échanges verbaux entre tous les personnels, et, quel que soit leur statut à propos de ce qu'ils font et de ce qu'ils ressentent. Parler ensemble,

⁸⁰ La « doc centrale » était la documentation rassemblant les documents sur la formation et les établissements ainsi que la documentation administrative et réglementaire. Le système de classification avait été établi par le ministère. Elle se trouvait dans un lieu inaccessible pour le public. L'autodoc de l'ONISEP au contraire a été conçue pour le public. Bien entendu la plupart des documents relevaient des deux « documentations », mais dans une logique différente de classement. Et il faut rajouter une troisième documentation, la doc personnelle du conseiller, dans son bureau, avec un extrait qu'il emporte dans les établissements.

publiquement de ce dont on ne parle pas en général, car évident pour tout le monde, fait apparaître très rapidement que ce qui est tenu pour acquis, pour partagé par tous, n'est en fait pas le cas.

Nos techniques recherchaient un travail de description systématique très comportementale. Il y a un moment difficile : nous demandons par petits groupes de décrire un cas d'accueil, non pas sur le contenu de ce cas, le problème posé, la solution proposée... mais sur la description très physique, très comportementale des personnes engagées dans cette relation, à quelles règles de comportement elles font appel pour décider de telle ou telle attitude. Ce moment est un peu difficile à faire comprendre. Les « études de cas » portent le plus souvent sur l'analyse de la demande, et les pistes de réponses pour résoudre le cas. Difficile de faire passer de l'analyse du cas psychologique à la procédure d'accueil. Mais ces moments ont toujours été passionnants d'enseignement. Ainsi, dans un CIO, nous apprenons que chaque conseiller était le seul responsable pour la prise de ses rendez-vous. On avait là un exemple exacerbé de l'idée de prise en charge personnelle et non par un service.

À partir des situations décrites, nous faisons également faire des jeux de rôles afin de faire visualiser par tous ce qui se passait de manière à ne pas rester sur le verbal et le descriptif.

Ainsi, on fait découvrir, on fait apparaître :

- Le partage des difficultés, pensées présentées comme personnelles, et très souvent sur un mode culpabilisant (je suis incapable de...).
- La justification par des règles inventées : "ah, je croyais que l'on devait faire comme ça !"

Les exercices que nous proposons avaient toujours plusieurs fonctions :

- pour nous-mêmes : nous permettre de percevoir les problèmes, les blocages, les forces...
- pour le groupe lui permettre, mais aussi l'obliger, à communiquer, à formuler, à échanger sur des thèmes la plupart du temps évacués.

Ces échanges que nous provoquions sont aussi des temps d'élaboration de solutions. Mais, le plus souvent il faut passer par un temps un peu théorique, dans lequel il y a deux types d'apports :

- Un apport historique, l'évolution de l'orientation, de nos services, des demandes... des modes d'organisations des conseillers...
- Un apport théorique sur l'espace, l'interaction, le service, l'accueil.

Et j'avais toujours en réserve un topo théorique que j'avais élaboré à partir de ma lecture d'Erving Goffman qui s'est étoffé avec le temps.

Quelques suites

J'ai poursuivi cette problématique durant quelques années à Paris à la demande du CIO du 18e. Puis le CSAIO de l'académie de Paris m'a demandé d'organiser un stage pour les personnels administratifs des CIO de Paris. Les personnels inscrits au stage provenant de cinq ou six CIO, j'ai proposé une forme itinérante. Chaque jour du stage se déroulait dans un des CIO, où avec l'accord de son directeur et de quelques conseillers de ce CIO, nous faisons une forme d'audit rapide. Chacun pouvait alors découvrir des formes différentes, tant spatiales qu'organisationnelles, relativiser les problèmes rencontrés et rechercher quelques solutions possibles.

Au début des années 2000, alors que j'étais totalement déchargé de ma direction de CIO pour organiser et réaliser de la formation continue, j'ai utilisé ces réflexions pour animer des formations auprès des professeurs documentalistes. En juin 2003, j'ai présenté la « méthodologie goffmanienne » devant les formateurs des professeurs documentalistes. J'ai également abordé ce thème dans les stages sur le thème « nouvelles relations au CDI » animés avec Monique Dupuis (Desclaux, 2008a).

Deux ans en poste au SAIO de Versailles

À la fin des années 80, je mute pour l'académie de Versailles et obtiens un poste au CIO de Nanterre, tout près de l'Université. Je vais y faire fonction de DCIO à peine arrivé. Au plan académique je participe au groupe de réflexion que Philippe Hémez, le CSAIO, a lancé pour faire des propositions élaborées auprès de la MAFPEN de stages de formation pour les conseillers, Marianne Marcelot, une amie de Monique Ronzeau, anime ce groupe pour le CSAIO. André Sirota, avec qui j'étais en contact pour les GOR, y participait. Un nouveau CSAIO, Madame Machelot est nommée, l'offre de formation continue sur le thème de l'orientation devenant importante et stratégique, elle recherche quelqu'un qui pourrait épauler Marianne Marcelot, et celle-ci me désigne. Depuis deux ans je participe au groupe académique qui l'épaulé dans l'élaboration du plan de formation pour l'orientation. Un nouveau DCIO étant nommé au CIO de Nanterre, j'accepte le poste au SAIO. Je vais donc être amené à organiser plusieurs dispositifs de formation, et la taille de l'académie, fait qu'il faut penser en termes de dispositif. La plupart de mes activités supposent de produire des textes. J'utilise depuis longtemps une machine à écrire. Au SAIO chacun travaille avec un microordinateur qui travaille encore sous DOS. Je m'achète donc un micro, et, grâce aux disquettes j'écris aussi bien au SAIO que chez moi. Les frontières du temps de travail sautent. À mon arrivée mes textes sont corrigés régulièrement par Madame Machelot elle-même (une ancienne institutrice). Mais au bout d'un an, elle me félicite, mon orthographe s'est largement améliorée. En fait nous sommes passés sous Windows 3, qui intègre un correcteur orthographique dans son traitement de texte.

Le projet envahissant

Après avoir envahi le monde des entreprises, le projet s'infiltré dans l'Administration et les services publics. Pour ce qui est de l'Éducation nationale, suite à la loi de décentralisation de mars 1982, l'établissement public local d'enseignement (EPL) est créé en juillet 1983. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 dispose, dans son article 18, que « Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux ». Et c'est la circulaire n° 90-108 du 17 mai 1990 qui expose les modalités de mise en œuvre du projet d'établissement.

Au fond, si tout le monde, de l'individu à la société, fait des projets, c'est qu'il y a deux phénomènes au moins conjoints : un accroissement du sentiment

d'incertitude, mais aussi de la liberté des individus et des différentes unités organisationnelles. Le projet concilie le pessimiste et l'optimiste. C'est vraiment une notion formidable. Faire un projet c'est aussi bien "défensif", cultiver sa capacité adaptative face à l'incertitude, au mouvant, au changement continu, que "offensif", puisque c'est une affirmation de sa liberté, c'est l'exercice de la maîtrise de l'homme sur le temps.

On sort de la période « application des textes » pour rentrer dans une période de « prise de responsabilité » et surtout d'élaboration collective. Le projet c'est fait d'un mot, c'est un drapeau, une direction, un élan. Mais c'est aussi « *fédinmo* », c'est *fédérateur*, *intégrateur*, *mobilisateur*. J'utilise beaucoup ce moyen mnémotechnique dans les stages de CIO que j'anime avec Charles Kaléka.

Concernant l'orientation, la loi dite Jospin de 1989 a officialisé le terme de projet personnel de l'élève. Et la manière dont la loi formule le processus d'orientation fait penser à un renversement du pouvoir. Le système doit tout mettre en œuvre pour que se réalise le projet de l'élève. C'est au sens propre du terme une révolution, l'élève est au centre du système. On veut y croire...

À ces deux éléments, projet d'établissement et projet de l'élève, s'ajoute le projet de CIO qui commence à être réclamé. Jusque-là, c'était une pratique dans laquelle certains CIO s'étaient lancés. Les CSAIO commencent à demander la rédaction d'un projet de CIO à la place des programmes d'activités.

Les deux versants du projet

Au SAIO, parmi mes missions, il y a la responsabilité de l'édition et de la publication d'une revue pour les personnels des CIO de l'académie : ORIENT EXPRESS. Je propose donc de publier un numéro consacré à ce thème en rassemblant quelques articles publiés ailleurs ainsi qu'une conférence que j'avais faite à Nanterre dans le cadre d'une formation départementale des conseillers d'éducation, et des conseillers principaux d'éducation, à la demande du groupe de pilotage départemental vie scolaire. Je combine un certain nombre d'idées de différents auteurs qui posent la dualité de la notion de projet. Jacques Ardoino (1987), avec sa distinction projet-visée et projet-programme bien sûr, mais aussi Paul Watzlawick (1984, 1988), Jean-Pierre Boutinet (1987, 1990), sans oublier l'analyse transactionnelle (Chalvin, 1987) que j'avais découverte durant un stage de formation de formateurs auquel je m'étais inscrit avant de quitter l'académie de Créteil.

Je résumais ces éléments dans un tableau dont je me suis servi souvent en formation (tableau reproduit ci-après).

L'une des conclusions, pour moi essentielle, c'est que le travail sur le projet, ou sur un projet, relève toujours d'un jeu d'équilibriste entre des tensions, des

compétences, des attitudes. On observe souvent que les projets dépendent le plus souvent d'un accord entre deux « complices » aux compétences complémentaires.

Les deux dimensions du projet

QUOI Projet-visée	COMMENT Projet-programme
VISION Valeurs (du sens) Sens (direction)	RÉALISATION Objectifs, buts et moyens
TEMPS global Futur	TEMPS chronologique Conditionnel
Le religieux, la croyance, l'adhésion	L'effort, le difficile
Le Parfait Le désir tout puissant Hors de la réalité	L'Adaptation Le possible Les deux pieds sur terre
Effets de DÉRÉALISATION	Effets de FOCALISATION
SYNTHÉTIQUE	ANALYTIQUE

Le projet de CIO

Madame Machelot, comme d'autres CSAIO, a demandé aux DCIO de rédiger un projet de CIO, les IEN-IO les ont transmis au SAIO, et elle me demande d'en faire une synthèse. J'ai donc plus d'une quarantaine de documents entre les mains. Et au lieu de lui faire une synthèse sur les contenus de ces « projets », je lui propose en fait une analyse formelle de ces documents et j'identifiais trois types d'objets :

- Présentant une apparence administrative : Documents formels avec entête, adresse et références, affirmant un circuit de communication vertical hiérarchique, maintenant ainsi le rapport hiérarchique existant.

- Difficile à nommer : Documents sans entête ni adresse, créant un message brouillé. Ils suggèrent une familiarité et une proximité entre les acteurs, sans affirmer clairement leur statut.
- Autonome : Brochures avec une apparence soignée qui indiquent que l'objet de communication existe indépendamment de la demande hiérarchique, tout en confirmant la hiérarchie.

Le Partenariat.

L'expérience de l'association montée à Nanterre pour supporter la PAIO et des problèmes rencontrés vont m'ouvrir une piste de réflexion à propos du partenariat qui ira au-delà de cette période.

Une conférence

Le ministère de la Jeunesse et Sport travaille essentiellement par l'animation de réseaux locaux. En 1992, Bruno Herman qui travaille à Nanterre pour ce ministère, me demande une conférence sur le thème du partenariat dans le cadre de la formation d'animateurs de réseaux.

Lorsque Bruno Hermann m'a proposé d'intervenir dans cette formation, j'ai bien sûr tout de suite accepté. Il s'agissait de témoigner d'une expérience vécue à Nanterre, celle de l'association PAIO de Nanterre. Je pouvais donc "raconter" ce qui s'était passé, au moins de mon point de vue. Et puis j'ai réfléchi et je me suis dit que j'allais intervenir devant des personnes qui ont pour tâche de développer des actions de partenariat. Et qu'au fond, il ne s'agissait pas simplement de raconter, mais d'essayer de prendre un peu de distance pour essayer de comprendre. Donc l'objet de mon intervention sera plutôt d'essayer de réfléchir avec eux pourquoi, aujourd'hui il y a cette nécessité du partenariat dans le champ social, pourquoi il y a là même une nouvelle orientation politique du "management" administratif, et, en même temps pourquoi c'est si difficile. Et je me dis que, si on est un peu au clair sur ces deux problèmes, nécessité et difficulté, si l'on est capable non seulement de les reconnaître pour soi, mais aussi de les comprendre chez l'autre, chez le partenaire, il y a alors une petite chance d'avancer ensemble. Car, les connaître, c'est se mettre dans une position de possibilité de dépassement par la possibilité de les "parler" pour soi et avec l'autre. Le non-dit est, je crois, le pire des obstacles.

Une enquête

À la fin des années 80, le partenariat est de plus en plus évoqué pour améliorer et organiser les rapports entre les « unités » de l'Éducation nationale et les organisations externes afin de gérer et de mettre en œuvre des actions, des

activités, des dispositifs locaux. Madame Machelot me demande d'organiser une enquête auprès des CIO sur ce thème. Parmi mes missions, j'ai la responsabilité de la publication d'une revue au titre évocateur : ORIENT-EXPRESS. Jusqu'à présent elle permet surtout de présenter des outils et en particulier des tests. J'ai déjà proposé d'y publier des thèmes de réflexion, dont celui sur le projet présenté plus haut. Il y aura donc un numéro présentant les résultats de cette enquête que le SAIO avait lancée auprès des directeurs de CIO à propos des partenariats dans lesquels ils s'étaient engagés et les difficultés qu'ils rencontraient. Les résultats montrent une très grande diversité, et de très nombreuses actions menées en partenariat par les CIO, avec les collectivités territoriales, des associations, des établissements de formation, etc. Une plainte revient sans cesse, le CIO n'est pas une entité suffisamment autonome, son DCIO ne peut engager que lui-même et non ses personnels qu'il devra « persuader » de l'utilité, du bienfondé, etc., ce qui rend toujours très fragiles ces actions.

Un colloque

Au cours de la préparation de ce numéro, je prends connaissance de la préparation d'un colloque à propos du partenariat organisé par deux anciennes connaissances : Danielle Zay et Annette Gonnin-Bolo. Annette était la collaboratrice d'Alain Beaudot à l'INRP, et Danielle avait participé aux recherches d'Alain. Je les contacte et elles me proposent de faire une intervention dans ce colloque. Cette intervention sera publiée dans les Actes du colloque. À la fin des années 80 et au début des années 90, le terme de partenariat sera particulièrement évoqué pour résoudre les difficultés d'évolution des administrations, on y voit le remède à la société bloquée (Michel Crozier). C'est le couteau suisse du management administratif. Le partenariat est un modèle positif du fonctionnement social. Je propose donc une intervention à contrepied, et mon introduction pose le problème ainsi :

« L'idée essentielle que je voudrais ici développer est le risque toujours possible de la confusion entre deux sens du mot modèle :

- Ce qui sert à représenter une réalité supposée
- Ce qui sert à conduire, à évaluer la réalité.

On peut penser que le modèle produit par l'analyse risque de se retourner en modèle pour agir. Qu'il est très facile de passer de l'idéal-type au type idéal !

Le modèle sera une mesure de sa réalisation. Ou bien les difficultés rencontrées seront interprétées comme résistances, comme mauvais bruit s'opposant à la réalisation d'un nouvel ordre représenté par le modèle.

Si, dans le modèle produit par l'analyse, l'imperfection essentielle n'est pas intégrée, alors, le modèle parfait, réutilisé comme guide de l'action, ne peut

introduire les acteurs que dans la course à la perfection impossible et/ou dans la culpabilité nécessaire.

Il me semble donc essentiel que les modèles d'analyse intègrent par construction la dimension de l'imperfectible, les difficultés, les zones de confusion, les conflits faisant partie de l'objet de la recherche.

Je vais donc essayer de réfléchir, non pas à un modèle de partenariat, mais à quelques éléments, ou zones définitionnelles, en essayant d'y repérer les sources constitutives de difficultés. » (Desclaux, 1993).

Et je concluais ainsi mon intervention : « La notion de partenariat fait partie de ces notions modernes, comme celle de projet, par exemple, qui se présentent comme des modèles positifs de l'action. C'est sur cette perfection, cette positivité, que le jeu du sauveur, de la victime et du persécuteur peut se développer. »

Dernière remarque, j'y utilisais les concepts de relations symétrique et complémentaire de la logique de la communication (Watzlawick et al. 1972) et la notion goffmanienne d'équipe (Goffman 1973).

Les suites d'une collaboration

Les SAIO supportent la Mission générale d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (MGIEN), structure créée à la suite du dispositif des Missions locales et des PAIO. Celles-ci ont pour public les jeunes sortis du système scolaire. La mission d'insertion qui intervient sur toute l'académie s'occupe des jeunes durant un an après leur sortie du système. Les subventions de l'État permettent de financer des postes occupés pour la plupart par des contractuels (on ne dit plus auxiliaires) et quelques titulaires. Au SAIO, il y avait une petite équipe pour son pilotage dont faisait partie un enseignant détaché au SAIO, Gaëtan Goubard. Nous avons souvent travaillé ensemble, par exemple : la conception du premier dossier pour les professeurs principaux lorsque le recteur a décidé de relancer la formation⁸¹. Gaëtan me fait intervenir au ministère dans une réunion au plan national de la MGIEN.

Plusieurs années après, en 2000, Catherine Dernaucourt, qui était COP à Pantin, est nommée au CIO d'application de l'INETOP. Elle anime, avec Jacques Aubrey, un module de deuxième année : Méthodologie psychosociologique des interventions visant à l'insertion sociale et professionnelle. L'objectif général, c'est la formation continue des adultes et son évolution. Il y aura plusieurs interventions : 2 pour la VAP, 1 CIBC, 1 RPIJ, 1 MGI, 1 emploi-jeune... Elle se rappelle avoir assisté à mon intervention faite au Ministère. Elle me demande une intro généraliste... sur la notion de partenariat. Cette intervention de 3 heures se

⁸¹ Voir plus loin.

déroulera le 16/11/2000 matin avec 100 étudiants. Et je commençais ainsi mon intervention intitulée « Réflexions sur un nouveau champ professionnel » :

« Au cours de ce module, vous allez recevoir des informations très précises, je pense, sur divers dispositifs que l'on pourrait rassembler sous le vocable d'insertion sociale. Ces informations vous seront apportées par des spécialistes, par des acteurs de ces différents dispositifs. Donc, que puis-je faire, moi, dans cette introduction ? Je serai bien incapable de dire des choses plus précises ou plus intéressantes que ces divers intervenants. Je ne pense pas non plus être capable de dire ce que font ou ce que devraient faire des COP dans ces divers dispositifs. Je pense qu'au cours de vos stages, vous allez ou vous avez déjà découvert ces activités ou ses pratiques. Donc, que me reste-t-il ? À vous souhaiter bonne chance... et à vous proposer quelques outils mentaux pour vous aider, si vous voulez vous en servir, pour ébaucher quelques modèles de compréhension. Il y aura un côté "patchwork" dans mon intervention. Je vais essayer néanmoins d'organiser mon intervention autour de trois thèmes d'interrogation.

- *Ces dispositifs constituent de nouveaux traitements du social*
- *Il s'agit de la constitution d'un nouveau champ professionnel*
- *Enfin on y trouve de "nouvelles" formes d'organisation. »*

Je présentais les idées développées par Jacques Donzelot (1991), de la manière suivante. Dans la situation française, une des caractéristiques mises en avant en particulier c'est le déplacement du "traitement de la question sociale" de l'espace du travail à l'espace de la ville. Il s'agit de l'exclusion. Ce n'est plus "simplement" le chômage. Le chômage se définit par rapport à la situation de travail, et il est conçu comme un moment temporaire. La notion d'exclusion qui apparaît dans les années 70 est beaucoup plus globale, elle touche à tout ce qui établit du lien social, et ne désigne plus un état transitoire, mais un état qui semble permanent. C'est cette permanence qui inquiète.

J'y introduisais également la distinction dispositif vs service (Demazière, 1991) ainsi, bien sûr que mes réflexions sur le modèle du partenariat, et je développais l'hypothèse que tous ces actions et dispositifs ébauchaient un nouveau traitement du social, mais aussi un nouveau champ professionnel. Si la plupart des intervenants dans ces dispositifs étaient alors essentiellement des contractuels, on observait au fur et à mesure une professionnalisation et une lutte de ceux-ci pour pérenniser ces actions et ces personnels. Cette nouvelle politique consiste à embaucher de manière précaire les nouveaux entrants du supérieur pour aider les précaires pour la plupart non diplômés.

Je concluais en quelques mots en m'appuyant sur les travaux de David Courpasson (1997) que j'avais évoqué : *« Le partenariat fait expérimenter de*

nouvelles règles de fonctionnement sans que l'institution en porte la responsabilité. Mais pour les acteurs qui réussissent, c'est une consécration. »

Le Projet de service au SAIO

Lors de ma deuxième année de présence au SAIO, le projet aborde les administrations.

Le nouveau management public

Ce mouvement mondial de débureaucratization des administrations publiques débute dans les années 80. La notion de projet, comme celle d'évaluation par exemple, est au cœur de cette conception. Pour ce qui est de l'Éducation nationale (Le Cor, 2012), le projet éducatif, le projet d'établissement et le projet personnel de l'élève sont le trio qui va s'installer au point d'être introduits fortement dans la loi dite Jospin de 1989. Mais jusque-là, on est dans l'établissement.

La circulaire du 23 février 1989 relative au renouveau du service public, dite circulaire Rocard, veut, entre autres, engager « Une politique de développement des responsabilités » dans toute l'Administration. « Il s'agit pour l'État de tirer toutes les conséquences de la décentralisation en engageant à ses différents échelons territoriaux une ambitieuse politique de développement des responsabilités. ». Et pour cela :

« 2. La mise en œuvre de cette politique passe par une démarche collective, celle du projet de service, que les administrations, et notamment les services extérieurs, doivent mettre en œuvre progressivement.

Mettre en évidence les valeurs essentielles du service, clarifier ses missions, fédérer les imaginations et les énergies autour de quelques ambitions, telles sont les raisons d'être des projets de service.

Ils doivent résulter d'une démarche collective animée par les responsables du service et ouverte sur son environnement, ses partenaires et ses usagers.

Cette démarche, digne qu'on lui consacre et du temps et du soin, doit déboucher non seulement sur la définition d'objectifs et d'une stratégie stable, mais encore sur le lancement d'actions clés susceptibles d'améliorer de façon significative le fonctionnement du service.

Parce que je connais le goût et l'aptitude des agents à réfléchir et à s'organiser à partir de leur expérience de terrain, parce que je connais leur sens du service public, j'ai toutes les raisons de penser que la formule est adaptée aux services publics. »

Nous nous engageons donc dans une série de réunions avec l'ensemble des collègues.

La formation à l'orientation pour les stagiaires de l'IUFM

Engagé dans le courant éducatif de l'orientation, la création des IUFM par la loi dite Jospin de 1989 est pour moi une opportunité. Je présente ce que j'ai essayé de développer dans l'académie de Versailles.

Petite histoire personnelle

Au cours des années 80, tout en étant conseiller d'orientation à Aubervilliers, puis à Nanterre, j'ai des activités plus ou moins ponctuelles en dehors de mon travail. Pendant une dizaine d'années, je suis chargé de cours à Paris X pour animer une unité de valeur, le GOR (groupe d'orientation et de réflexion) de premières années de SHC (Sciences humaines et sociales). À partir de 87-88, j'interviens également au SUFOM pour la préparation au concours de recrutement de l'EN. Jacques Pain ⁸²en est le responsable.

Compte tenu de mon « orientation éducative », je pense que les enseignants ont un rôle important à jouer dans l'orientation des élèves. Les procédures d'orientation évoluant, le rôle de décideur des enseignants s'affaiblit au profit de celui de conseil. De plus je suis conscient du nouveau rapport de force en matière d'orientation. Le recrutement des conseillers d'orientation se réduit, l'établissement scolaire devient responsable de l'aide à l'orientation (avec le projet d'établissement), et les enseignants sont les acteurs largement majoritaires au contact des élèves, et même des familles. Si l'on veut que l'orientation ne se passe pas trop mal pour les élèves, il faut que les enseignants y participent de manière positive.

L'année qui précède la création de l'IUFM à Versailles, Jacques Pain fait partie du groupe de réflexion pour l'académie de Versailles. Beaucoup pensent qu'il sera le directeur de l'IUFM de Versailles. Nous discutons souvent, et l'idée d'une formation à l'orientation des enseignants nous paraît évidente, et il pense même qu'il faudrait un personnel d'orientation dans l'IUFM pour coordonner cette formation et cette préoccupation. Il pensait à moi pour cette fonction. Lors de la création de l'IUFM à Versailles, je viens d'être recruté au SAIO de Versailles, et je mets en place un groupe de réflexion sur ce thème avec le soutien du CSAIO de l'époque, Madame Machelot.

L'IUFM et le dispositif

L'IUFM de Versailles se met en place, et son directeur ne sera pas Jacques Pain, ce sera Madame Frémont Lamouranne. L'idée d'un coordonnateur de la question

⁸² Voir le site Jacques Pain, Les Pratiques de l'Institutionnel <http://www.jacques-pain.fr/jpwp/>

de l'orientation au sein de l'IUFM s'est imposée et un support budgétaire est dégagé pour recevoir un directeur de CIO mis à disposition. Le poste sera proposé à Régis Ouvrier-Bonaz (directeur du CIO de Cergy à l'époque). Mais l'histoire commence mal, car des problèmes de fonctionnement au centre IUFM de Cergy font qu'on lui propose de prendre la coordination des PLC2 de Cergy. En parallèle, mais sans être au centre académique, il coordonne l'équipe de conseillers d'orientation qui est appelée à intervenir dans les modules communs. Un accord est passé entre Madame Frémont Lamouranne et Madame Machelot pour que les modules communs « connaissance du système de formation » et « orientation et projet de l'élève » soient réalisés par cette équipe en heures payées. Je participe bien sûr à cette équipe.

Un dossier ouvert qui aura des suites

Alors que j'arrive au SAIO, le texte sur le TSO (le temps scolaire pour l'orientation) est déjà paru. Il s'agissait d'une recommandation du Conseil national des programmes, qui indiquait la nécessité d'inclure dans les horaires scolaires des temps consacrés à l'information et à l'orientation et surtout exercés par les enseignants, entre autres, et pas seulement le COP ou le PP. En m'appuyant sur ce texte, je défends alors l'idée qu'il faut arrêter de former les professeurs principaux, et développer une formation à l'orientation pour tous les enseignants. Madame Machelot me suit et arrête la formation des professeurs principaux. Mais, l'année suivante, le ministère publie le décret qui généralise la fonction de PP (professeur principal) à tous les étages du secondaire (au collège et aux lycées). Et le recteur Frémont demande une formation académique des professeurs principaux, ce que je remets en route lors de ma deuxième année en poste au SAIO. Je prépare le dossier du professeur principal avec Gaëtan Goubard et je prévois le dispositif académique de formation. On verra la suite de l'histoire dans le chapitre suivant.

Formateur à plein temps

Après ces deux années très riches, passées au SAIO avec Madame Machelot, je suis nommé directeur de CIO à Pontoise en septembre 1992. Habitant à Cergy, je suis tout proche du CIO. Claude Étienne est l'IEN-IO du 95, il avait été un de mes directeurs au CIO d'Aubervilliers. Charlotte Berthod prend ma suite au SAIO, et nous allons collaborer jusqu'à mon départ en retraite pour l'organisation de la formation continue des personnels, elle sur la formation professionnelle des COP, et moi sur les formations transversales.

Mais, à peine installé tant bien que mal dans cette fonction de directeur (il n'y avait aucune formation préalable à cette époque), Madame Machelot me demande si je veux bien continuer le dossier concernant la formation des professeurs principaux en district, car personne ne veut reprendre ce dossier au SAIO. J'accepte et je commence à être déchargé d'abord à 20 %. C'est ainsi que je fus directeur de CIO à temps plein durant 2 mois seulement ! Il s'agit de produire un dossier du professeur principal, que je travaille notamment avec Catherine Vassilieff, directrice de la DRONISEP de Versailles à l'époque.

Les Professeurs principaux

Une histoire « contradictoire »

La réforme Berthoin en 1959 a créé la fonction de professeur principal, très mal acceptée dans les premières années par les enseignants sous prétexte qu'elle portait atteinte à l'égalité entre eux. Cette fonction va pourtant prendre une importance capitale dans le fonctionnement des établissements, les procédures d'orientation et d'affectation se complexifiant et rendant toujours plus nécessaire leur rôle d'accompagnateur des élèves et des familles, en plus de leur mission de coordination et d'animation de l'équipe pédagogique.

Chaque conseiller d'orientation travaillant au SAIO est responsable de plusieurs dossiers ou missions. Lorsque j'y arrive, la CSAIO me propose de prendre le dossier de la formation des professeurs principaux (PP). Depuis plusieurs années un stage est organisé dans chaque district, piloté par le SAIO. Je prends le dossier, mais je convaincs la CSAIO qu'il nous faut sortir de cette idée de formation à l'orientation seulement des PP. Avec la conception éducative de l'orientation, c'est l'ensemble des enseignants qui doivent être des acteurs dans ce domaine. La CSAIO arrête donc cette année d'organiser les stages, et me demande de réfléchir à une nouvelle formation ciblant l'ensemble des enseignants.

Quelques mois après au retour d'une réunion au ministère, elle m'annonce qu'une circulaire va être publiée qui généralise le rôle de professeur principal à toutes les classes des établissements du secondaire (collège, lycée, lycée professionnel), et que le recteur voudra relancer la formation des professeurs principaux.

Donc au cours de ma deuxième année au SAIO, je prépare, avec Gaëtan Goubard, un enseignant détaché au SAIO pour l'insertion, un dossier pour les professeurs principaux. Ce dossier sera imprimé hors du rectorat avec un budget conséquent alloué par le recteur et sera distribué aux participants aux stages durant trois ans. Il est conçu comme un ensemble de quatre pages, chacun sur un thème, de manière à pouvoir être reproduit en partie. Et je prépare le lancement du dispositif de formation qui aura lieu l'année suivante. Mais j'ai demandé à devenir directeur de CIO, et, en effet l'année suivante, je suis nommé au CIO de Pontoise.

À peine nommée DCIO à Pontoise, la CSAIO me demande de poursuivre la responsabilité académique du stage des professeurs principaux. Je suis déchargé à 20 % pour cela.

L'organisation des stages

Le document élaboré avec Gaëtan Goubard est diffusé chaque année aux stagiaires. Durant trois ans je mettrai à jour ce document imprimé. Par la suite je concevrais un dossier qui sera à reproduire pour partie par les organisateurs locaux du stage avec un budget de la MAFPEN, puis de l'IUFM.

Une réunion académique de présentation du dispositif et de lancement est organisée chaque année. La CSAIO et moi réunissons les responsables locaux (un chef d'établissement, le/les DCIO) pour leur présenter les axes de formation qui évoluent d'année en année.

Ce stage, de trois jours/stagiaires, est organisé dans chaque district, puis chaque bassin par une équipe locale de chefs d'établissement, adjoints et directeurs de CIO. La première année on donne cette responsabilité au chef d'établissement responsable du district, mais, très rapidement dans les bassins nouvellement créés, cette responsabilité est gérée par le bassin lui-même, et un chef d'établissement à l'avance est désigné localement. Chaque année il y aura en moyenne 700 enseignants dans ce dispositif, et une centaine de cadres (chefs d'établissement et directeurs de CIO) qui participeront à la réalisation de ces stages. Son organisation et surtout sa mise en œuvre par une équipe locale a permis une synergie sans doute intéressante entre les acteurs du bassin, originalité de ce dispositif dans le paysage de la formation continue.

L'équipe locale de formation est souvent conséquente, dix à quinze personnes se réunissent plusieurs fois pour concevoir et organiser le stage, puis le réaliser. Les objectifs de formation chaque année sont définis au niveau académique, mais

également aménagés au niveau local par l'équipe du bassin. Le stage dure 3 jours. Ces jours n'entament pas le capital individuel, car les stagiaires sont désignés par les chefs d'établissement. Le nombre de stagiaires n'est pas limité par le rectorat. Chaque bassin évalue sa capacité de formation, et très vite, compte tenu de la caractéristique de l'académie, la majorité des stagiaires seront les nouveaux professeurs principaux.

Parmi les objectifs que je définis, il y en a un sur lequel j'insiste beaucoup, c'est celui de l'évolution du système scolaire français ainsi que donc celle des procédures d'orientation. Je pense essentiel que les professeurs principaux puissent situer leurs actions et rôles dans cette perspective historique. Du coup, chaque année, il y a trois ou quatre bassins qui me demandent de faire la conférence d'ouverture du stage sur cet aspect. Je poursuivrai ces interventions jusqu'à mon départ en retraite en 2008.

Au début j'utilise des transparents comme supports. Je laisse sur place ce matériel pour que d'autres puissent s'en servir l'année suivante ou à d'autres occasions. Puis, avec les évolutions technologiques, ce sera des diaporamas (Powerpoint) que je donne également, puis que j'installerai sur le site web de l'académie comme ressource disponible.

Sur le plan administratif, le stage est géré par la MAFPEN. Lorsque la formation continue passe sous la responsabilité de l'IUFM, son directeur exprime la volonté d'introduire des intervenants « extérieurs » au local et rémunérés par le budget alloué à ce stage. Dès lors, les consultants IUFM qui négocient et mettent en place tous les stages locaux sont activés. L'organisation matérielle du stage est négociée avec eux dans chaque bassin. Des universitaires, des chercheurs sont invités à y faire des conférences. Parfois, pour assurer un public conséquent, on réunit plusieurs bassins. Et dans ce nouveau cadre, je continue à être invité, ce temps faisant partie de ma décharge, car je vais être finalement totalement déchargé de la direction de mon CIO afin de coordonner au SAIO puis à l'IUFM le thème de l'orientation dans la formation continue.

Les enseignants stagiaires à l'IUFM

À la création des IUFM, dans l'académie de Versailles, il fut acquis que les services d'orientation participeraient à la formation initiale des stagiaires IUFM. Lors de mes deux années au SAIO, j'avais participé à la mise en œuvre du dispositif.

L'IUFM et le dispositif

L'IUFM de Versailles à sa création comporte 7 centres IUFM⁸³ répartis dans les 4 départements de l'académie. Ainsi au début, la formation concernant l'orientation est identique au travers de deux modules communs.

À l'époque la préparation est faite sous la couverture de convocations à des réunions de travail signées par le CSAIO. Cela parait difficile à faire fonctionner, et un accord est passé entre le CSAIO et la MAFPEN pour que cette préparation-organisation de ces interventions soit réalisée sous la forme d'un stage de formation de formateurs. Marie-Pierre Frénoy⁸⁴ en aura la charge un temps, puis j'en prendrais la responsabilité⁸⁵ jusqu'en 2008.

Après le départ de Régis Ouvrier-Bonaz, le poste à l'IUFM sera occupé par Dominique Odry⁸⁶, mais les supports budgétaires varient, et il remplira d'autres fonctions, notamment il coordonnera la création de la maquette générale de l'enseignement, puis la mise en place de l'Observatoire des formations à l'IUFM. Le poste sera supprimé, il aura vécu 4 ou 5 ans, mais sans porter réellement sur l'orientation.

La gestion de l'équipe

Lorsque je prends la responsabilité du stage de formation de formateurs, l'homogénéité de la formation a fait son temps. En fait les divers centres IUFM s'autonomisent et la tendance à vouloir définir sa propre offre de formation l'emporte face à la direction académique de l'IUFM.

Donc, afin de répondre à l'ensemble des demandes de formation des centres de l'IUFM de Versailles qui se trouve être la plus grande académie de France, une

⁸³ Les anciennes Écoles normales d'instituteurs et institutrices et d'un centre de formation de PLP.

⁸⁴ Après s'être impliquée dans l'équipe de formateurs éducation à l'orientation, elle a obtenu un congé formation et a suivi un DESS sur la formation au CNAM. Elle sera par la suite inspectrice de l'enseignement primaire.

⁸⁵ C'est à partir de ce groupe que j'ai constitué l'équipe qui interviendra dans le champ de l'éducation à l'orientation.

⁸⁶ Directeur de CIO à l'époque, il fut IEN-IO du 91 puis responsable de la formation des directeurs de CIO à l'ESEN.

équipe nombreuse de COP et directeurs de CIO doit être réunie. Chaque année c'est entre 25 et 30 personnes qui sont rassemblées. Un noyau dur de collègues se retrouve d'année en année, mais, chaque année, il faut intégrer de nouveaux membres. Les collègues intervenants sur leur temps personnel sont payés par l'IUFM, ce qui suppose qu'ils aient une autorisation de cumul et qu'ils travaillent à temps plein.

Pour exemple voici l'organisation des formations réalisées au milieu des années 2000. Sur les trois jours de formation de formateurs, la répartition des activités est la suivante.

- Première journée : présentation du dispositif, répartition des interventions, distribution de divers documents supports ou de textes pouvant servir lors des formations et discussions de ceux-ci ;
- Deuxième journée : travail sur les méthodes d'animation déjà utilisées ou proposées par les participants ;
- Une demi-journée gérée par chaque groupe intervenant dans l'un des centres afin de définir les principes et les documents à faire reproduire par les centres ;
- Une demi-journée est utilisée par chaque couple d'animateurs lorsqu'il y a coanimation pour préparer l'intervention.

Avant le démarrage du stage, j'ai pris contact avec les responsables des centres pour avoir les besoins et les calendriers d'intervention.

Sur le site internet de l'académique, dans la partie réservée au SAIO, j'avais construit une zone concernant la formation initiale en IUFM avec des documents que nous utilisions et qui pouvaient être téléchargés par d'autres formateurs pour d'autres formations. Toutes ces ressources n'existent plus⁸⁷.

Autres activités vers les centres IUFM

Au cours des années d'autres activités que la formation dans le cadre des options générales ont été développées par cette équipe :

- Participation à la formation des personnels ex-AIT – Adaptation et Intégration Scolaire) aujourd'hui ASH ADAPTATION SCOLAIRE ET SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS ;
- Participation à la formation des CPE à l'IUFM, et organisation de stage en CIO pour les CPE ;
- Participation aux entretiens de sélection des cas particuliers ;

⁸⁷ Les sites des rectorats sont désormais totalement tournés vers le public, et les parties « professionnelles » sont protégées des usagers.

- Participation aux journées de l'étudiant, animation de groupe de parole d'étudiants ;
- Participation, notamment cette année dans deux centres, au retour de stage en établissement.

Durant deux ans, il y a eu également un demi-poste de COP au centre de Versailles, dont le rôle était à la fois la réception de demandeurs d'information et de conseil avant de postuler pour l'IUFM, mais aussi de conseil auprès des personnes engagées dans la formation qui s'interrogent sur leur parcours ou leur orientation. Le support budgétaire a été supprimé au bout de deux ou trois ans.

À ma connaissance, l'académie de Versailles était la seule où il existait une équipe de COP coordonnée au niveau académique. Dans la plupart des autres académies, les activités de formation étaient individuelles, soit par des « contrats individuels » avec tel ou tel conseiller, ou avec le CIO proche du centre de formation.

L'éducation à l'orientation

Introduction

La circulaire sur l'EAO (éducation à l'orientation) étant annoncée aux CSAIO lors d'une réunion nationale en 1995, Madame Machelot (CSAIO) demande à Marie-Pierre Frénoy et à moi-même de réfléchir à ce que l'académie pourrait mettre en œuvre. Un groupe de réflexion est constitué pour beaucoup à partir des formateurs qui interviennent en IUFM pour la formation initiale des enseignants, Maryse Trévelot⁸⁸, Anne Renoult, Annette Cossin, Brigitte Lessaux, Pierre Brochet⁸⁹, Pascal Lombard, Jean-Paul Serre⁹⁰ nous rejoignent.

Nous travaillons tout d'abord sur la circulaire elle-même. Pour cela je propose de la découper phrase par phrase dans un tableau. Cette idée sera reprise par Jean-Paul Serre un peu plus tard. J'en parlerai plus bas.

Le travail de notre groupe aboutit à une proposition de stages d'établissements. Et on élabore un dispositif assez contraignant tant sur le contenu que sur l'organisation. Nous produisons un document-conducteur du stage⁹¹ avec tous les

⁸⁸ Deviendra IEN-IO.

⁸⁹ Multiples fonctions d'IEN-IO.

⁹⁰ Deviendra IEN-IO.

⁹¹ Structure, méthodologie et supports des stages de district dans l'académie de Versailles, janvier 1998 ; documentation personnelle.

supports utilisés. Ce document sera transmis à tous les CSAIO de France dans le cadre de leurs échanges.

L'équipe de formateurs était composée en 96/97 ainsi :

BIERCE	Janie	COP au CIO de Rambouillet
BRIOU	Françoise	COP au CIO d'Arpajon
COSSIN	Annette	COP au CIO de Pontoise
DESCLAUX	Bernard	Directeur du CIO de Pontoise
FRENOY	Marie Pierre	COP au CIO de Montgeron
HANSE	Liliane	COP au CIO de Pontoise
RENOULT	Anne	Directrice du CIO de Nanterre
SERRE	Jean Paul	COP au CIO de Juvisy
THIBAUT	Christiane	COP au CIO de Pontoise
TREVELOT	Maryse	COP au CIO de Rambouillet

Un dispositif de stages d'établissements

Dans chaque bassin, le stage rassemble deux établissements. Pour chaque établissement doivent participer : le chef d'établissement, le CPE, le professeur documentaliste, cinq enseignants, le conseiller d'orientation-psychologue travaillant dans l'établissement. À ces deux groupes s'ajoute le directeur de CIO. Une réunion de tous les directeurs de CIO (DCIO) de l'académie est organisée afin d'expliquer le dispositif de formation et que les DCIO puissent impulser la demande de deux établissements.

Le schéma du stage est construit sur trois jours avec un contenu assez contraint. La volonté rectorale impose un stage dans chacun des 24 bassins d'éducation de l'académie. Je constitue donc une équipe de formateurs de 8 personnes à partir du groupe d'intervenants en formation initiale. Les formateurs sont en décharge, une partie du temps de préparation est consacrée à des réunions d'organisation et surtout d'échanges et de régulation. J'essaye de tenir le principe que j'avais mis en place à Aubervilliers pour la formation à l'autodoc : les couples de formateurs ne sont pas stables. Ceci permet en fait une forme d'autoformation de formateurs. Chacun est amené à travailler avec des collègues qui ont sans doute des styles de formation différents, et à chaque fois, les deux formateurs doivent à nouveau préparer leur organisation. D'une certaine manière on évite ainsi une certaine routine qui pourrait s'installer, chacun étant amené à faire cinq à six stages « identiques » chaque année. Ajoutons que ce dispositif permet d'alimenter la

régulation lors des réunions des formateurs. Ce système fonctionnera durant trois ans.

Le dispositif contraignant est ensuite arrêté, mais des stages à la demande prennent le relai. Avec le passage de la responsabilité de la formation continue de la MAFPEN à l'IUFM, je mets en place un stage de formation de formateurs pour continuer les stages d'établissement sur ce thème, mais d'autres demandes apparaissent : l'heure de vie de classe, l'accueil en première année de BEP, l'utilisation éducative des séquences en entreprise, l'éducation à l'orientation dans les troisièmes à projet professionnel.

Après avoir réalisé près de cent-cinquante stages d'établissement sur l'académie de Versailles durant une dizaine d'années, l'équipe fut dissoute en 2006, alors qu'une compétence à intervenir en établissement s'était construite et aurait pu être utilisée sur d'autres thématiques. Mais nous étions des personnels d'orientation et non des enseignants...

Une publication

Dès la première année de fonctionnement, je reçois une commande de la part de Mme Machelot (CSAIO) : élaborer un document de fond sur l'Éducation à l'orientation. La plupart des documents produits par les académies sont essentiellement méthodologiques. Je mobilise donc le groupe de formateurs et une partie du temps de nos réunions est consacré à construire le schéma de ce document, chacun se chargeant d'en écrire un chapitre ou plusieurs. Le titre que nous proposons est accepté : « Coup de vent sur l'orientation : Cap sur l'éducation à l'orientation ». Il sera produit par la DRONISEP⁹².

Je produis un fichier⁹³ créé avec le logiciel Word de Microsoft. Toute la mise en page est prévue dans le fichier. Mais la DRONISEP travaille dans le monde Apple. Mon fichier devient un simple fichier texte qu'il faut recomposer. Je passe quinze jours à la DRONISEP avec la personne chargée de ce travail. Dans ce document figure bien sûr le tableau d'analyse de la circulaire conçu par Jean-Paul Serre. Ce document circule déjà dans les formations dans d'autres académies. La veille de mon départ en vacances, je reçois enfin le bon à tirer. Malheureusement je survole sa relecture et signe le bon à tirer. En fait le tableau n'a pas été reconstitué et remplacé par la circulaire. Trop compliqué m'a-t-on dit. Mais je

⁹² Dans toutes les académies, la DRONISEP est sous la responsabilité du CSAIO. Elle a la particularité de gérer des fonds propres pour éditer, publier, diffuser, vendre des documents.

⁹³ Ce fichier est téléchargeable sur la page de mon site : Autres documents EAO <https://bdesclaux.jimdofree.com/documents/l-%C3%A9ducation-%C3%A0-l-orientation/autres-documents-eao/>

m'interroge encore aujourd'hui. Le directeur de la DRONISEP de l'époque était plutôt contre l'éducation à l'orientation, comme de nombreux collègues.

1995, quelques éléments de contexte

J'ai abordé cette approche dans un chapitre de mon livre L'Orientation scolaire : les procédures mises en examen ; Quel débat dans une société démocratique ? (2020, l'Harmattan) : Les débuts de l'éducation à l'orientation. J'y présente la préhistoire de cette thématique, et son apparition dans les préoccupations ministérielles à partir de 1985. Ici j'aborderai la chose en dehors de l'éducation nationale à partir des aspects législatifs et des préoccupations sociales du moment, et plus précisément de cette année 1995.

Paul Ricaud-Dussarget, Inspecteur général de l'Éducation nationale du groupe établissement et vie scolaire, commentait la circulaire lançant l'éducation à l'orientation de la manière suivante : *« On pensait pouvoir définir naguère, avec des outils qu'on croyait fiables, le « profil » de l'élève et faire un pronostic de son avenir scolaire et social. Cette vision correspondait d'ailleurs à une période relativement stable de l'histoire économique et sociale.*

Ce n'est plus le cas aujourd'hui, l'avenir est incertain et peu prévisible. Il s'agit alors de donner à l'élève les moyens de faire, tout au long de sa vie, des choix réalistes et adaptés. »

Le travail dans la législation autour de cette année

La question de l'évolution du travail et de ses conditions prend de plus en plus d'importance pour l'État. En 1993, c'est la création de la direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques, la DARES. On crée ainsi les conditions pour produire des statistiques et des études sur le travail, l'emploi et surtout les nouvelles formes qui se développent.

Et le 20 décembre c'est le vote de la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Son article 3 précise : *« Dans un délai d'un an à compter de la promulgation de la présente loi, le Gouvernement présentera un rapport qui explorera les potentialités et les conditions de création d'emplois dans les services marchands et proposera des mesures propres à lever les obstacles éventuels à la croissance de ces derniers. Il analysera les perspectives que peut offrir, en matière d'emploi, le développement du travail des cadres à temps partagé entre plusieurs entreprises et envisagera les dispositions législatives et réglementaires qui permettront de tenir compte de leur spécificité. Il fera des propositions afin de renforcer la sécurité des consommateurs. »*

En 1994, le 28 décembre, c'est la fusion des services déconcentrés du travail et de l'emploi et des délégations régionales à la formation professionnelle.

Et pour terminer cette question, en 1998, c'est la promulgation de la loi « d'orientation et d'incitation relative à la réduction du temps de travail », dite « Aubry I », pour la réduction générale de la durée du travail à 35 heures dans les entreprises.

Des publications de livres

L'année 1995 semble concentrer un nombre important de livres et revues questionnant le travail et son évolution.

La revue Esprit publie en août, septembre 1995, L'avenir du Travail, et Krisis consacre son n° 18, novembre 1995, à une question : Travail ? Les travaux d'un groupe de prospective réuni à l'initiative du Commissariat général du Plan et présidé par Jean Boissonnat sont publiés sous le titre : Le Travail dans vingt ans (1995). La quatrième de couverture indique : « *Ce n'est pas le travail qui manque. C'est nous qui manquons de clairvoyance pour comprendre qu'il est en train de changer radicalement et qui n'avons pas assez d'imagination pour l'organiser autrement.* »

Dans le même temps, toujours en 1995, aux États-Unis, les travaux de Jeremy Rifkin sont publiés : The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era. En 1997, il sera publié sous le titre « La fin du travail », préface de Michel Rocard, suivi d'une postface et d'un choix de textes d'Alain Caillé. Dominique Méda en fera une recension (1998) qui s'ouvre ainsi : « *Le livre de J. Rifkin s'intitule froidement La fin du travail. L'argumentation, dans sa radicalité, consiste à soutenir que ce qui est en cause dans la crise que nous traversons aujourd'hui n'est ni le salariat (nous en aurions simplement fini avec cette forme particulière qu'a revêtu le travail depuis deux siècles) ni l'emploi (nous aurions à faire face à des dysfonctionnements de la régulation de l'emploi ou à une inadéquation des statuts d'emploi à la nouvelle donne mondiale), mais bien le travail lui-même : nos sociétés postindustrialisées, mais aussi les pays dits en voie de développement - n'auront bientôt plus besoin de travail, et pourront continuer à produire toujours plus avec toujours moins de travail.* »

Dominique Méda avait publié, toujours en 1995, Le travail, une valeur en voie de disparition. Un quart de siècle plus tard, elle le commente dans un entretien initialement publié en juin 2009. Elle avait démontré que le concept moderne de travail repose sur trois couches de signification contradictoires. D'abord, selon l'économie classique du XVIIIe siècle, le travail est un facteur de production, un moyen vers une fin. Ensuite, au XIXe siècle, il devient l'essence de l'Homme, permettant l'expression individuelle et collective. Enfin, au XXe siècle, il est central dans la distribution des revenus et des protections dans la société salariale.

Ces dimensions interrogent notre compréhension du travail dans la société et la vie des individus (Méda, 23 août 2019, et ent Méda, 2001).

Un autre livre très important est celui de Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale* : une chronique du salariat, toujours en 1995. Il explore l'évolution du travail et du salariat dans les sociétés contemporaines, la transition d'un modèle de solidarité et de protection sociale, marqué par l'État-Social, vers un système où la précarité et l'individualisation dominant. Le salariat, autrefois synonyme de sécurité et d'intégration sociale, se transforme en une condition de vulnérabilité, exacerbée par les mutations économiques et la mondialisation. La désaffiliation est un phénomène social qui concerne tant les plus démunis que les salariés intégrés, affectés par la précarité croissante de leurs carrières.

Thématique de l'évaluation

Introduction

Dominique Odry (2020)⁹⁴, présente les évaluations que l'on trouve dans le système éducatif, de celles de l'élève à celles des politiques publiques en la matière. Abordant l'évaluation de l'établissement, il note qu'en France, la question de l'évaluation de l'établissement ne se pose pas tant qu'en fait l'objet lui-même n'existe pas. Sur le plan sociologique, en France, c'est l'étude de Dominique Paty (1981), *Douze Collèges en France*, qui ouvre la question, et il faut attendre 1985 pour que l'établissement devienne une unité administrative du système avec la création de l'EPL.

Les études sociologiques de l'établissement sont en effet très tardives en France. On peut l'expliquer sans doute par la culture sociologique française tournée vers le macro et le théorique, alors que, dans les pays anglo-saxons, les approches micro et pragmatiques sont reconnues.

Mais il n'y a peut-être pas que cette explication. Il a fallu sans doute passer outre à un mythe fondateur de l'école en France, mythe basé sur trois illusions :

⁹⁴ J'en ai fait une présentation sur mon blog. (3 septembre 2020).

L'identique	Un programme national reproduit partout ⁹⁵ .
L'indépendant	Laïcité et transmission de savoirs universels
L'isolement	La clôture et la capture des enfants

Au milieu des années 70, j'ai travaillé comme chargé de recherche à l'INRP sur deux recherches, celle de Jean Foucambert, une analyse de système par agrégation de variables descriptives, et celle d'Alain Beaudot, qui voulait travailler sur l'établissement scolaire (l'école maternelle) comme système, comme objet d'observation. Cette deuxième me convenait beaucoup mieux. Il y était question de totalité, de frontière, d'appartenance... C'est ainsi qu'Alain Beaudot me permit de prendre connaissance de l'article de Bidwell (1965). À cette époque je lisais également Goffman, Foucault, Crozier, des manières différentes d'aborder le social par l'espace⁹⁶.

La thématique de l'évaluation est apparue pour moi dans les activités de formateur au croisement de divers questionnements et occasions.

L'un des problèmes de mise en œuvre de l'éducation à l'orientation reposait sur le rôle de conseiller technique auprès du chef d'établissement. Celui-ci supposait entre autres de pouvoir évaluer une situation. Cette capacité devait être assumée bien sûr par le conseiller d'orientation-psychologue, mais également il devait être étayé par le CIO et son directeur.

Dans la même période, dans la gestion du système éducatif se développait de plus en plus le rôle des indicateurs. Ce mouvement général du new management a abouti en France, en 2001, à la promulgation de la loi organique relative aux lois de finances, la LOLF).

Au niveau international, l'OCDE lançait l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) dont les premiers résultats sortaient en 2001. Comme le précise aujourd'hui le ministère de l'EN, « *PISA, le programme international pour le suivi des acquis des élèves, est la plus grande étude internationale auprès d'élèves dans le domaine de l'éducation. Pilotée par l'OCDE, PISA mesure l'efficacité des systèmes éducatifs. L'objectif est de comparer les performances des élèves issus de différents environnements d'apprentissage pour comprendre ce qui les prépare le mieux à leur vie*

⁹⁵ À la même heure, tous les élèves font la même dictée dans toutes les écoles de France... Ce qui m'a toujours fait penser à Knock... « *Songez que, dans quelques instants, il va sonner dix-heures, c'est la deuxième prise de température rectale, et que, dans quelques instants, deux cent cinquante thermomètres vont pénétrer à la fois...* ». Jules Romains en 1923.

⁹⁶ Ces réflexions me furent très utiles un peu plus tard pour la thématique « Espace et fonctionnement du CIO » dans le chapitre Les années 80, mes années matrices.

d'adulte.» (MENESR, août 2023). Dès sa parution, Lucien Giry, mon coordonnateur responsable à l'IUFM, attira mon attention sur ses résultats.

Enfin, Michel Lecointe et son équipe développaient la pratique de l'audit-participatif (1990). Beaucoup de formations pour les établissements furent organisées dans l'académie de Bordeaux. Au début des années 2000, Claude Étienne, le CSAIO de Versailles, a proposé un dispositif de formation pour des CIO de l'académie. Et ensuite, Dominique Odry a introduit cette pratique dans la formation des Nouveaux DCIO à l'ESEN, et j'ai participé avec Angeline Aubert-Lotarski à sa mise en œuvre. On utilisait un document qui fut publié par la suite (Aubert-Lotarski, et al. 2006).

Trois exemples de formations

Les demandes sur ce thème furent surtout des demandes de conférences, que ce soit en CIO ou pour des bassins.

En 2004-2005, ma conférence, « Liaisons évaluation et orientation » portait sur la problématique : « Qu'est-ce qui constitue l'interrogation sur ces liaisons ? » que je résume en trois points.

- Dans le système français, l'orientation repose sur les appréciations des acteurs locaux (essentiellement le conseil de classe et les enseignants). Ainsi, les enseignants de seconde décident pour eux-mêmes. Ils se répartissent les élèves entre eux.
- Il n'existe aucune définition légale des critères justifiant les décisions d'orientation. Cela a des conséquences sur le traitement juridique des recours. Un renforcement de l'évaluation peut rassurer les acteurs locaux, peut permettre un traitement informatique, mais ne résout pas les conflits qui remontent au plan juridique.
- La culture de la politique par les résultats semble se développer dans la « hiérarchie » de l'Éducation nationale. Un accompagnement très complexe est nécessaire pour que les acteurs locaux puissent en tirer quelques conséquences dans leurs actions.

Un stage en établissement fut très important pour moi. Il se déroula dans un collège de Saint-Germain-en-Laye. À cette occasion j'ai travaillé trois documents importants à mes yeux.

Tout d'abord, un rapport en 2005 d'Anne-Marie Bardi, Roger-François. Gauthier et alii, « *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* », un rapport des Inspections générales françaises. Il y a une partie très fouillée et passionnante sur l'historique de l'évaluation dans le système français, que je critique assez fortement par la non-prise en compte de la relation entre notation

et orientation. Une deuxième partie sur les remises en causes de la notation à la française et enfin une dernière partie sur l'émergence et le développement des enquêtes internationales d'évaluation des élèves, telles que PISA. Or à l'époque, les discussions de notre système s'inscrivent dans au moins quatre débats :

- La déconcentration (et la décentralisation),
- La mise en place de la LOLF,
- La loi de mai 2005 sur l'école,
- L'Europe en référence au processus de Lisbonne.

La présentation de ce rapport me permettait de replacer le débat interne à l'établissement dans un contexte très général.

Un deuxième document est publié justement à ce moment-là, il s'agit d'une étude de la DEPP : Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège (Braxmeyer, Guillaume, Lévy, 2004). Cette enquête identifiait trois groupes d'enseignants et de pratiques :

Le premier groupe : 50 % des professeurs questionnés Surtout dans des disciplines scientifiques (77 % mathématiques, 74 % physique chimie et 65 % des professeurs de SVT). Peu soucieux de différenciation ou de remédiation, décident seuls des modalités de l'évaluation, à partir des manuels. Les pratiques évaluatives, centrées sur les contenus disciplinaires, s'appuient sur des écrits de restitution, dans une démarche d'évaluation plutôt sommative, située en fin de séquences d'apprentissage.
Le second groupe : 38 % des enseignants interrogés. Principalement professeurs de lettres (60 % d'entre eux), de langues (48 %), et d'histoire-géographie (47 %). Un souci de diversification des ressources, des objectifs, des modalités de l'évaluation, une approche plus collective à partir des différents critères : appel à l'autonomie et à la créativité des élèves dans des tâches qui sollicitent des compétences transversales prises en compte dans les barèmes de notation, élaboration des évaluations au fur et à mesure des séquences en fonction du niveau d'acquisition réel des élèves ; importance donnée à la correction, au repérage des erreurs, à l'implication des élèves dans cette phase ; utilisation des résultats des évaluations pour individualiser les apprentissages, proposition de remédiations, réorganisation des contenus enseignés, etc.
Le troisième et dernier groupe : 12 % des enseignants

Regroupe essentiellement (à 80 %) des professeurs d'EPS et quelques-uns d'arts plastiques (9 %), dont les réponses peuvent s'éloigner du pourcentage moyen avec des écarts pouvant atteindre 30 ou même 40 points.

Systématiquement placées en début de séquences d'apprentissage, leurs évaluations sont élaborées collectivement et portent surtout sur des savoir-être. Elles sont de nature diagnostique et formative puisqu'elles sont souvent utilisées pour constituer des groupes de besoin et individualiser les apprentissages.

Ceci permet aux stagiaires de développer une autoréflexion sur leur pratique. Une caractéristique fondamentale en France c'est au fond que chaque enseignant fait confiance à l'évaluation produite par les autres enseignants sans connaître en fait quelle est la pratique des autres. Ceci permet un contrat tacite : « je ne critique pas ta pratique, tu ne critiques pas ma pratique ».

Un troisième document, une simple « grille » fut largement discuté. Elle était extraite de la conférence de Roch Chouinard (2002) : Évaluer sans décourager

En résumé, on peut dire que, plus que la forme et les buts de l'évaluation, c'est la perception qu'en ont les élèves qui importe.

Les pratiques évaluatives mettant l'accent sur la comparaison sociale tendent à diminuer les perceptions de soi et les attentes de succès des élèves quand ces comparaisons ne les avantagent pas. Ces pratiques conduisent un nombre considérable d'élèves à ressentir des émotions négatives et à s'engager dans des comportements d'autodépréciation et d'évitement peu propices au développement des compétences.

Au contraire, des pratiques évaluatives basées sur l'amélioration personnelle et la progression vers les buts de maîtrise que poursuit l'élève encouragent ce dernier à se centrer sur ses efforts plutôt que sur ses capacités. Ce type de pratiques encourage en conséquence l'engagement, le dépassement de soi, le recours au savoir stratégique et la persévérance devant les difficultés.

Les professeurs documentalistes

Introduction

Les premières interventions dans le domaine des professeurs documentalistes sont à propos du thème de l'orientation. Depuis les origines du CDI, les « documentalistes » sont chargés de la documentation concernant l'orientation. Les rôles tenus par eux et les conseillers d'orientation ne sont pas toujours très

clairs : qui fait le classement et la maintenance des documents, quels rapports aux élèves, quelle distinction entre information et conseil, etc. ? Les professeurs documentalistes demandent des clarifications.

Avec la circulaire concernant l'éducation à l'orientation s'ouvre une autre thématique. Des collaborations entre professeurs documentaliste, conseiller d'orientation-psychologue et les enseignants doivent s'organiser. Cette question du rapport aux autres enseignants (disciplinaires) et de la collaboration se pose également avec le développement de nouvelles formes pédagogiques, comme les TC (travaux croisés dans les collèges), les TPE (travaux personnels encadrés dans les lycées) et autres PPCP (Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel dans les lycées professionnels). Ces activités nécessitent des recherches par les élèves au CDI et donc une collaboration entre professeurs documentalistes et les enseignants pour identifier la demande pédagogique et les capacités documentaires du CDI. Jusque-là, les enseignants se contentaient « d'envoyer » leurs élèves au CDI.

Enfin, avec le rapport de Jean-Louis Durpaire (2004), la politique documentaire se développe, et une nouvelle relation chef d'établissement-professeur documentaliste doit se construire, un peu sur le mode du conseiller technique que je travaille à la même époque avec les conseillers d'orientation-psychologues.

Ajoutons que le CDI est souvent pris pour une salle de permanence, notamment pas les CPE, et que parfois un CDI est pris en charge par deux professeurs documentalistes. Des questions de définition de l'espace se posent donc⁹⁷.

Développement de diverses formations

Durant plusieurs années, le PAF⁹⁸ de Versailles proposait un stage sur le thème CDI et orientation qui furent surtout animés par Jean-Paul Serre. J'ai pris le relais ensuite avec Madame Brager, professeur documentaliste en particulier sur le thème CDI et EAO.

Les professeurs documentalistes, tout comme les CPE, sont des personnels souvent seuls de leur catégorie dans un établissement. Dans l'académie de Versailles, les professeurs documentalistes (comme les CPE) pouvaient se réunir au niveau du bassin trois jours par ans sur un programme dont ils étaient responsables. Il y avait souvent appel à des intervenants extérieurs et, pour cela, le correspondant de bassin effectuait la recherche des intervenants et gérât l'aspect administratif. Comme je croisais très souvent à l'IUFM les correspondants, je suis intervenu quelquefois dans les bassins.

⁹⁷ Voir le chapitre plus haut « Espace et fonctionnement du CIO ».

⁹⁸ Plan académique de formation.

Le stage « Les nouvelles relations dans l'espace CDI » avec Monique Dupuis fut élaboré à partir du travail réalisé dans un stage de bassin à Argenteuil en mars 2003 avec elle. Cela nous avait permis de repérer les difficultés éprouvées par les professeurs documentalistes, et notamment des conflits d'utilisation du CDI. On peut résumer les difficultés autour de trois utilités du CDI.

En tant qu'espace d'accès individuel à des ressources. C'est un espace contrôlé par le professeur documentaliste qui l'organise, définit son accès et son mode de fonctionnement et son rôle.

En tant qu'espace de « permanence », où mettre les élèves exclus des classes ou lors d'absence d'enseignants. C'est alors une annexe du CPE. Le rôle du professeur documentaliste est réduit à de la surveillance, et il ne contrôle plus l'accès à « son » espace de travail qu'est le CDI.

Enfin, le CDI est de plus en plus utilisé comme un espace pédagogique à l'occasion de nouveaux dispositifs, tels que les TPE, ou le travail sur projet, ou encore l'éducation aux médias. C'est l'occasion de négociations avec les enseignants, de collaboration avec eux, et parfois d'être « professeur ».

Ces trois situations se combinent plus ou moins, sont rarement stabilisées et toujours objets de débats et de conflits potentiellement.

Ajoutons à cela la politique documentaire de l'établissement (Durpaire, 2004) et surtout les nouveaux modes d'accès à l'information au sens large (internet, le web et les réseaux internes aux établissements), et nous avons tous les ingrédients pour interroger les rôles professionnels non seulement des professeurs documentalistes, mais de tous les professeurs et du CPE.

Les personnels administratifs des CIO

Il est difficile pendant longtemps de faire accepter un stage spécifique pour les personnels administratifs des CIO. Difficile de faire admettre que leurs rôles sont bien différents des personnels nommés en établissement scolaire. La notion statutaire de stage d'adaptation à l'emploi s'installe et, finalement, pour l'année 2001-02, un stage spécifique de deux jours pour les personnels administratifs nommés en CIO est mis en place. Et alors que le nombre de stagiaires est en général faible, la CAFA accepte la coanimation. J'animerai ce stage jusqu'en 2006-07 avec Marie-Pierre Frénoy, directrice du CIO d'Arpajon à l'époque.

Jusque-là, les personnels administratifs des CIO ont souvent fait leur carrière dans le même CIO. Lors des stages que je faisais en CIO, les secrétaires étaient des sources précieuses pour avoir des éléments historiques sur le CIO local. Je disais

souvent : les administratifs s'identifient au CIO plus souvent que les conseillers eux-mêmes. Mais les nouvelles générations d'administratifs restent peu dans un même établissement (y compris en établissement scolaire). La formation et l'incorporation du nouveau se faisaient petit à petit par l'équipe administrative locale, ce qui n'est plus possible.

Fondamentalement, le travail administratif a changé. Il ne s'agit plus de gérer le fonctionnement du CIO par la tenue des dossiers des élèves. Il s'agit de produire des documents de travail, de communication, pour le DCIO ou pour les conseillers. Et, dans de nombreux endroits, il y a un flou sur le rapport aux élèves ou au public qui vient au CIO, ou encore à la réponse téléphonique.

Les nouveaux entrants s'aperçoivent très vite que la norme locale l'emporte sur la norme administrative (quand elle existe), ce qui est particulièrement déstabilisant, en particulier pour des administratifs justement.

Et pour couronner ceci, c'est aussi le moment où l'existence des CIO est remise en cause. En 2003, Le Ministère veut transférer les personnels d'orientation aux Régions.

Autrement dit les nouveaux entrants ne savent pas trop où ils mettent les pieds, au propre comme au figuré. Peu de stabilité à l'horizon de la carrière, ce qui augmente d'autant plus le turn-over des personnels.

Nos formations durant ces années permettaient surtout aux participants d'essayer de comprendre ce qu'ils vivaient sans se culpabiliser pour une soi-disant incompétence de leur part.

Les chefs d'établissement

La formation initiale des chefs d'établissement

Au cours de l'année 2000-2001, je réalise un stage pour les chefs d'établissement dans le cadre de leur formation initiale pour l'académie de Versailles. À l'époque cette formation initiale est réalisée d'abord en académie. Son intitulé : Conseil de classe et nouvelle procédure d'orientation. Il s'agit d'une option de formation initiale des chefs d'établissement. Une petite vingtaine la choisit. Et en 2005 j'interviens, toujours dans ce cadre sur le thème du contexte actuel de l'éducation à l'orientation.

En 2004-2005, un stage sur les procédures d'orientation se tient, il est proposé en particulier aux nouveaux chefs d'établissement. J'aborde ce stage avec trois idées en tête que l'on peut résumer ainsi.

- Dans le système français, l'orientation repose sur les appréciations des acteurs locaux (essentiellement le conseil de classe et les enseignants). Les enseignants de seconde décident la répartition des élèves dans les différentes filières pour eux-mêmes, en fait, ils se répartissent les élèves entre eux. J'utilise le texte d'Anne Barrère (2003). *« En matière d'évaluation, les situations s'inversent. La dissociation de la maîtrise et de la responsabilité rend maximales les incertitudes des élèves sans dissoudre leur sentiment de responsabilité. Au contraire, la lourdeur objective de la tâche diffracte la responsabilité des enseignants en autant de microdécisions maîtrisées puis oubliées au fil du quotidien scolaire. »*
- Il n'existe aucune définition légale des critères justifiant les décisions d'orientation. Cela a des conséquences sur le traitement juridique des recours. Un renforcement de l'évaluation peut rassurer les acteurs locaux, peut permettre un traitement informatique, mais ne résout pas les conflits qui remontent au plan juridique.
- La culture de la politique par les résultats semble se développer dans la « hiérarchie » de l'Éducation nationale. Or, il ne suffit pas de transmettre des objectifs, de diffuser des outils, ou d'imposer un système de contraintes, pour que les acteurs frontaux s'en saisissent, s'y engagent, et qu'ils en déduisent des conséquences pratiques. Un accompagnement très complexe est nécessaire pour que les acteurs locaux puissent en tirer quelques conséquences dans leurs actions.

La formation continue des chefs d'établissement

J'essaye de proposer des stages pour la formation continue des chefs d'établissement. Mais là je sens bien que mon statut me rend peu crédible ou peu acceptable...

Pour 2002 – 2003, je propose deux stages pour les chefs d'établissement : Enjeux des procédures d'orientation et Enjeux et méthodes de l'éducation à l'orientation. Pas suffisamment d'inscrits pour ouvrir ces stages. Je fais la même offre l'année suivante avec le même résultat.

En 2003 je fais une conférence pour les chefs d'établissements sur l'histoire du système scolaire. C'est dans cette période que je commence à réfléchir sur l'idée d'un lycée unique, que je résume dans le document (voir page suivante).

Parallélismes *De quelques ressemblances entre les prémisses de la construction du collège unique et de la situation du/des lycées aujourd'hui*

Le collège unique	Le/les lycées
1925-26, effet des classes d'âge creuses à partir de 1915. Diminution du recrutement, et du "niveau" réclamé. Gratuité en 1930 des classes secondaires du lycée (pas les petites classes)	Actuellement les collèges commencent à être touchés par la baisse démographique, et très bientôt, ce sera les lycées.
"Les parents de milieu modeste hésitent à lancer leurs enfants dans une scolarité longue qui les conduirait peut-être au baccalauréat, mais ne leur donnerait aucun métier précis." (p. 88) Le brevet ouvre les métiers et concours des classes intermédiaires.	Le taux d'orientation vers le BEP reste pratiquement constant alors qu'il ne porte pas sur la même population scolaire. Il permet de rejoindre le bac technologique, et surtout à partir de 86, le bac professionnel. Le bac technologique n'est plus un diplôme professionnel.
Le principe du détour : beaucoup d'élèves passent par le primaire supérieur et rejoignent le lycée en seconde.	Les statistiques d'orientation montrent que les familles demandent dès le 2 ^e trimestre le BEP.
Difficulté, résistance : absence de l'enseignement du latin.	L'absence de deuxième langue empêche les élèves du BEP de rejoindre les bacs généraux (inutile de penser au bac S).
Un décalage dans l'âge des élèves est provoqué par l'obtention du certificat de fin d'études primaires à 12 ans. L'arrivée en seconde se fait donc avec au moins deux ans de retard sur les élèves du lycée.	La plupart des élèves entrant en BEP ont un an de retard, et le BEP durant deux ans, leur retard scolaire est certain en première. Paradoxe, l'enseignement dit court rassemble les élèves les plus âgés du secondaire.

Et puis il y a eu une conférence sur le redoublement, une conférence introductive à une formation continue des chefs d'établissement de l'académie de Versailles, organisée par Mme Besnard, proviseur adjointe au Lycée Montesquieu, Le Plessy-Robinsson. J'ai proposé une approche historique de la question du redoublement dans le système scolaire français. Deux jours et quatre intervenants étaient prévus. Je crois me rappeler qu'il y avait quatre stagiaires, et le stage fut réduit à ma conférence. Quatre chefs d'établissement intéressés par le thème du

redoublement dans l'académie de Versailles, la plus importante de France, 40 000 personnels !

Quelque temps après la publication des résultats de la première enquête PISA (2000), j'organise, à la demande du recteur, une conférence, ouverte à tous, dans l'académie de Versailles (la plus grande académie de France) sur le thème du redoublement. Une soixantaine de personnes se déplacent pour y assister ; la moitié des participants sont des conseillers d'orientation-psychologues et des directeurs de CIO.

Denis Meuret (IREDU) est le conférencier. Nous entendons alors parler pour la première fois de cette enquête internationale. Il nous présente notamment un tableau (voir page suivante) dans lequel il apparait que seuls quelques pays (latins pour la plupart) pratiquent le redoublement comme forme de remédiation de la difficulté scolaire.

J'utiliserais souvent au cours des stages de formation d'enseignants ce tableau (voir page suivante) en pointant le rapport entre redoublement et culture de la faute.

Les conséquences de PISA dans notre politique éducative : dès 2002, Jack Lang justifie la mise en place au lycée des travaux encadrés, et au collège, des itinéraires de découverte » par l'analyse des échecs des élèves français dans PISA. C'est le problème de la place de l'initiative de l'élève dans l'apprentissage.

Performances des élèves de 15 ans en compréhension de textes et en mathématiques en 2000 selon que les élèves y redoublent ou non

<i>Pays sans redoublement ou avec faible redoublement</i>	Compétences en lecture à 15 ans	Compétences en maths à 15 ans
Finlande	546	536
Norvège	505	499
Suède	516	510
Danemark	497	514
Royaume-Uni	523	529
Irlande	527	503
Belgique (fl)	545	543
Japon	522	557
<i>Pays avec redoublement</i>		
France	505	517
Espagne	493	476
Belgique (fr)	476	491
Italie	487	457

Source : OCDE-CERI, 2001, Knowledge and skills for life, First results of PISA 2000 ; les scores sont présentés sur une échelle dans laquelle la moyenne internationale est 500 et l'écart type 100.

Les directeurs de CIO dans l'académie

Introduction

À l'origine du stage pour les DCIO il y a le développement de la formation continue des personnels de l'EN et celle des personnels d'encadrement, et le constat suivant que l'on peut faire à l'époque : les directeurs de CIO ont rarement l'occasion de participer à une formation spécialement organisée pour eux. J'ai donc proposé à Claude Étienne, mon CSAIO, de demander à la DAFPEN d'ouvrir un stage spécifique pour les directeurs de CIO.

Il fallait encore proposer très rapidement un thème. J'en avais trois qui me semblaient importants. M. Étienne m'a dit qu'il fallait aborder les trois, et a proposé le titre du stage comme fédérateur de ces thèmes : « La stratégie de communication des CIO ».

J'ajoute qu'à la même époque, L'ESEN a mis en place une formation initiale « nationale » des nouveaux directeurs de CIO. Et Dominique Odry, nommé responsable de cette formation m'a proposé d'y participer dès 2000⁹⁹.

La stratégie de communication des CIO

Le stage s'est tenu au CIO de Saint-Germain-en-Laye sur 3 jours, les 8 et 9 janvier 2002 et le 14 février 2002. Il portait sur trois thèmes de travail et de réflexions en s'interrogeant sur les rôles des directeurs de CIO pour faciliter ces différents fonctionnements.

- L'animation, l'observation, le conseil technique, par rapport au bassin d'éducation et aux établissements.
- L'implication dans des partenariats locaux.
- L'organisation de l'accueil du public au CIO.

Ces journées étaient organisées à partir de quelques apports théoriques ou historiques sur les notions en question, et surtout à partir de l'échange d'expériences des participants. L'objectif était de mutualiser les expériences, les différentes possibilités explorées par les uns et les autres afin de constituer quelques compétences communes et nécessaires aux directeurs de CIO.

⁹⁹ Voir le chapitre suivant « Formations à l'ESEN ».

La fonction de régulation des DCIO

Les trois dernières années, je vais animer un stage sur le rôle du directeur de CIO que je résume autour de la notion de régulation.

Depuis plusieurs années l'Éducation nationale a choisi la voie de la régulation locale. À l'origine des procédures d'orientation au début des années 60, le Ministère pense que l'orientation, les flux seront régulés localement. Plus près, le passage de la notion de district (découpage bureaucratique) à celle de bassin, faisant suite à l'émergence de l'établissement scolaire comme unité avec son projet, suppose une forme de coordination locale des établissements qui à la fois constate et incite une forme d'autonomie vis-à-vis des étages hiérarchiques (Inspection académique, Rectorat). D'une manière générale, la question de la gouvernance est à la fois une question institutionnelle (problème bureaucratique, réglementaire), une question de formation des cadres (et la création de l'ESEN s'inscrit dans cette préoccupation), et un objet de recherche sociale¹⁰⁰.

On peut ajouter que c'est aussi la période du développement du « new-management » dans les organisations publiques, du pilotage par les indicateurs, et en France du vote de la LOLF (2001). Les pratiques d'évaluation se généralisent (Odry, 2020), on parle mutualisation, régulation, gouvernance, leadership. Le mot « partagé » est sans doute le plus ... partagé dans les discours.

Plus spécifiquement pour les CIO, avec notamment les formations sur l'éducation à l'orientation j'ai pu constater que la pratique du conseil technique¹⁰¹ était peu exercée par les conseillers et que la mutualisation était peu fréquente. J'essayerai au début des années 2000 de travailler sur les difficultés de mise en œuvre de l'éducation à l'orientation, ce qui aboutira à la publication d'un article (Desclaux, 2003). C'est aussi la période où la pratique de l'autoévaluation est promue dans l'académie de Versailles¹⁰². Mais surtout à l'occasion de la modification de la Constitution française, il y a eu une tentative de transférer la profession des conseillers aux régions¹⁰³. C'est le moment où je faisais divers constats. Les CIO n'avaient plus de fonctions « utiles » pour le fonctionnement du système lui-même, notamment nous n'étions plus utiles dans la remonté des statistiques d'orientation qui se faisaient désormais grâce aux applications électroniques gérées par les chefs d'établissement, et les rectorats. Cette position était peu « partagée » par la majorité des collègues. La plupart des collègues s'étaient

¹⁰⁰ Voir également l'introduction au chapitre suivant « Formation au conseil technique ».

¹⁰¹ Voir le chapitre suivant sur ce thème.

¹⁰² Voir la thématique de l'évaluation

¹⁰³ Vous trouverez sur mon site un ensemble de textes publiés par différents auteurs à cette occasion et par moi-même (Desclaux, 2008h).

retirés des établissements, les DCIO se sont retrouvés entre les injonctions du rectorat et l'opposition des conseillers. Finalement le Ministère a reculé, mais cette période fut un réel trauma pour la profession même si les tentatives de se débarrasser des conseillers ont commencées bien avant ce moment (Desclaux, 28 octobre 2012). Le retour dans les établissements ne fut pas aussi facile. Un chapitre de mon livre sur les CIO est consacré à ce moment (Desclaux, 2022).

Il était donc essentiel à mes yeux que les CIO et leurs directeurs puissent participer aux évolutions du mode de fonctionnement du système.

Ce stage a donc fonctionné durant mes trois dernières années d'activité professionnelle. Chaque année une quinzaine de collègues s'inscrivaient avec des présences très aléatoires d'une dizaine, et pas toujours les mêmes. Les directeurs sont de moins en moins maîtres de leur emploi du temps. Ils se trouvent de plus en plus impliqués dans des dispositifs locaux, des réunions et des commissions diverses, dépendants pas seulement de l'Éducation nationale, mais de plus en plus des territoires locaux ou de la Préfecture.

Cette configuration fortement aléatoire du groupe m'a obligé à modifier constamment ce qui avait été prévu aussi bien pour des raisons de taille de groupe (une technique qui n'était plus adéquate, le groupe étant trop réduit), que par ses composants (beaucoup n'avaient pu participer à la séance précédente). En tout cas ce projet de stage m'a permis d'explorer cette notion très riche et j'espère qu'elle a permis à mes collègues de l'époque de réfléchir à leurs pratiques.

Le matériel d'animation ainsi que les diaporamas et les documents produits, utilisés ou non, sont installés sur mon site (Desclaux, 2008b).

Formation au rôle de conseiller technique

Introduction

Ma réflexion sur le fonctionnement de l'EAO et ses difficultés me fait penser qu'il faut développer le principe du rôle de conseiller technique chez les conseillers d'orientation-psychologues. Je réalise donc plusieurs stages avec Yves Charles, chef d'établissement rencontré dans le groupe académique pour la circulaire de relance de l'EAO et qui avait également participé à l'Université d'été de Montpellier. Des académies me proposent de faire des stages sur ce thème. Le Réseau des écoles publiques me fera intervenir en septembre 2006 sur cette notion de conseil technique. Comment ai-je été repéré ? Simple, mon site où j'installe mes documents de formation et mes réflexions (Desclaux, 2008c). Or à l'époque, j'avais effectué une recherche sur Internet, et à part mes textes, il n'y

avait pas grand-chose sur ce thème de conseiller technique. En tout cas, rien dans le domaine de l'éducation.

Présentation

Avec la circulaire sur l'éducation à l'orientation¹⁰⁴ (EAO) en 1995, le rôle de conseiller technique du COP a été mis en avant (de même que celui d'observatoire pour le CIO). On a assisté très vite à une résistance de la part des collègues, à la fois sur l'EAO et sur ce rôle de CT. Après avoir mis en place un dispositif de formation des établissements, animation du groupe de formateurs, production d'outils, coordination d'un document diffusé par la DRONISEP de Versailles, j'ai pensé que le moment était venu de mettre en place un stage pour les COP sur le rôle de CT. Je l'ai animé avec Yves Charles, proviseur, qui avait été durant plusieurs années responsable de la formation des nouveaux chefs d'établissement au plan national à l'ancien centre Condorcet à Paris qui deviendra l'ESEN installé près de Poitiers.

Après des recherches infructueuses sur le Net d'éléments théoriques sur ce rôle ou sur cette fonction, j'ai donc bricolé un modèle à la fois pour clarifier l'objectif de la formation, mais aussi les raisons de la résistance rencontrée.

Hypothèse générale sur le passage au post bureaucratique

Il y a une évolution générale dans les organisations, d'abord les entreprises, puis les administrations à passer à un fonctionnement par projet et à une organisation décentralisée.

Il y a alors une nouvelle définition de la responsabilité des chefs, dans cet espace d'action, complexe, incertain et indéterminé. Le responsable est celui qui est en droit de prendre des décisions, et qui doit les prendre. Ce qui ne veut pas dire qu'il est seul dans l'élaboration de cette décision. D'où le développement des fonctions et des rôles de conseiller technique.

Sous l'ancien régime, le roi avait son conseil, aujourd'hui, il y a des conseils à tous les étages.

On voit à la fois se développer des activités de conseil

- En interne des organisations,
- Mais cela devient également une activité marchande, un service marchand proposé aux entreprises et aux organisations.

¹⁰⁴ Voir le chapitre « La formation à l'éducation à l'orientation ».

Une première conférence à Clermont-Ferrand

M. Christian Giraud, l'adjoint du CSAIO de l'académie de Clermont-Ferrand, me contacte en 2000 pour intervenir sur le thème du conseiller technique. Mais Claude Étienne mon CSAIO et l'IUFM refusent. Il me demande à nouveau l'année suivante pour un stage COP sur le thème de conseiller technique en octobre 2001 d'une journée. Les deux CSAIO se sont vus lors d'une réunion et Claude Étienne donne son accord. Le stage doit se passer à Clermont-Ferrand, le jeudi 25 octobre 2001, avec 11 inscrits à la suite de l'envoi du texte de présentation ci-dessous.

« Je compte aborder trois champs de réflexion pour comprendre le rôle de conseiller technique du COP :

- *L'évolution générale du fonctionnement de l'éducation nationale et surtout de l'établissement scolaire (cf. le modèle des trois mondes de J.L. Dérouet, l'approche de R. Ballion...)*
- *L'évolution des tâches concernant l'orientation et l'émergence récente en France du thème de l'éducation à l'orientation. Proposition d'un modèle ternaire.*
- *Une ébauche d'un modèle général de la notion de conseiller technique.*

Le matin sera sans doute consacré à l'exploration de ces trois thèmes et à leur discussion. L'après-midi je proposerai un temps de travail en petits groupes afin de produire des idées et des pistes d'actions, puis une mise en commun et une synthèse, si possible. »

Sur les 11 inscrits, il y avait 3 présents. Les personnels du SAIO ont donc été priés de rejoindre le groupe pour l'étoffer, et finalement, la structuration de la journée fut ma conférence et des discussions avec les participants selon le déroulé suivant.

Remarques générales :

- Le thème du rôle ou de la fonction (est-ce la même chose d'ailleurs ?) de conseiller technique du COP auprès du Chef d'établissement, des équipes éducatives, a été relancé à l'occasion de la circulaire concernant l'éducation à l'orientation, mais il s'agit en fait d'une thématique très ancienne, puisqu'elle était déjà présente dans le texte de 70.
- C'est un thème qui est largement en débat dans notre profession, et qui soulève de nombreuses interrogations.

Globalement je pense que la notion de conseiller technique apparaît entre autres dans notre système scolaire, mais, en même temps, le contexte organisationnel a peu évolué, et ce rôle n'est pas « naturel » dans ce contexte organisationnel : une situation paradoxale, et une situation dans un entredeux temporel.

Je proposerais donc un parcours autour de quatre entrées.

- L'évolution du système scolaire en France, et surtout le fonctionnement de l'établissement. Notamment ce qu'en disent différents sociologues.
- Les caractéristiques des demandes institutionnelles concernant le changement, les réformes, les incitations. Entre autres l'éducation à l'orientation. Essentiellement, développement des innovations, incertitudes, ambiguïté...
- Des remarques sur l'évolution de notre profession.
- Proposition d'une analyse de la notion de conseiller technique.

Il s'agirait donc de réfléchir aux conditions qui devraient être travaillées, organisées, institutionnalisées, pour que ce rôle puisse être joué, et accepté, par les acteurs.

Dans l'académie de Versailles, le rôle de conseiller technique du COP

Durant deux ou trois ans, j'anime avec Yves Charles, proviseur, un stage avec cet intitulé. Il se déroule au CIO de Boulogne-Billancourt. Chaque année, sur les 450 conseillers que compte l'académie de Versailles, c'est à peine une dizaine de conseillers qui s'y inscrivent, signe sans doute du désintérêt et de la résistance à ce rôle.

Ce qui me frappe dans ces formations c'est la grande confusion des rôles entre celui de conseiller d'orientation et celui de conseiller technique. Au fond, quand on fait du conseil d'orientation auprès d'un élève, d'un jeune, de sa famille, on fait du conseil technique. Rien de spécifique donc. Mais, en même temps il y a un sentiment confus que, derrière l'engagement des conseillers dans ce rôle il y a un risque de modification importante de la profession.

Et Yves Charles, quant à lui, est attentif aux témoignages des stagiaires qui rapportent leurs rapports difficiles souvent avec les chefs d'établissement. Il est très rare qu'un chef d'établissement demande un conseil à « son » conseiller.

Et des offres de formation refusées

En 2004, avec Yves Charles, nous nous hasardons à faire une nouvelle proposition intitulée : « Diriger un EPLE avec des conseillers techniques » qui s'adresse aux chefs d'établissement.

Nous faisons en effet le constat au travers des témoignages des stagiaires que la plupart des chefs d'établissement ne demandaient aucun « conseil technique » et encore moins réclamaient un conseiller technique auprès d'eux. Si un rôle ne s'appelle pas, il y a peu de chances que sa pratique se développe.

Notre proposition était formulée ainsi :

Objectifs de formation : L'évolution du fonctionnement du système et de l'établissement rend nécessaire l'utilisation de conseils techniques. Il s'agira

d'identifier les situations, les ressources, les personnes externes et internes à l'établissement qui jouent des rôles de conseiller technique, et en particulier de repérer les conditions organisationnelles qui peuvent faciliter ces rôles nécessaires.

Contenu pédagogique : Travail d'élaboration en commun des stagiaires, animé par les deux formateurs à partir de quelques apports théoriques. Objectif de mutualisation d'expériences et de compétences à construire.

Ce stage qui s'adresse aux chefs d'établissement est refusé par les commissions d'expertise du PAF académique !

Pour l'année 2005-2006, le stage sur le rôle de conseiller technique du COP est refusé par la commission d'expertise. Il sera à nouveau inscrit au PAF pour 2007-2008.

Dans le cadre de mes activités de formateurs auprès des professeurs documentalistes, je vois qu'ils sont confrontés également à ce rôle avec le développement de la « politique documentaire de l'établissement ». Aussi, pour 2006-2007, je propose un stage sur le rôle de conseiller technique du professeur documentaliste qui est refusé par la DAFPEN de Versailles.

Et pour l'année 2007-2008, je propose un stage pour "tout public" sur le rôle de conseiller technique, faisant l'hypothèse que ce rôle allait devenir important pour de nombreuses professions de l'EN. Ce stage est également refusé.

Pendant ce temps et ailleurs

Donc, pendant que j'essaie de développer la formation sur ce thème¹⁰⁵ dans mon académie, celle de Versailles, et que je rencontre quelques difficultés et refus, je produis beaucoup de documents que j'installe sur mon site web de l'époque.

Voici ce que j'avais noté en juin 2005 suite à une demande.

Lors de la fête de fin d'année à la DRONISEP, Charlotte Berthod (collègue du SAIO) m'annonce qu'un certain monsieur Débonnaire, du CAFOC de Poitiers, a essayé de me joindre pour une formation. Je le rappelle donc le soir en rentrant... Et voilà une très jolie histoire qui commence.

L'ESEN¹⁰⁶ (je ne sais pas qui) a demandé au CAFOC de Poitiers d'organiser une opération de formation continue pour des personnels provenant de diverses administrations, sur le thème du... Conseiller technique. Et monsieur Débonnaire a repéré mon travail sur mon site. Donc, il me demande de préparer une intervention théorique de cadrage sur la notion et les notions associées. Tout ça étant programmé pour le 28 novembre à Vincennes (c'est une formation

¹⁰⁵ Sur cette thématique, voir également dans un chapitre suivant « Formation à l'ESEN ».

¹⁰⁶ J'interviens à l'ESEN depuis quelques années alors. Voir le chapitre suivant « Formations à l'ESEN ».

nationale). Il me dit que c'est le modèle ternaire (savoir, pouvoir, vouloir) qui a retenu son attention.

Amusant, non ? C'est vrai que lorsqu'on cherche quelque chose sur ce thème sur le Net, il n'y a pas grand-chose à part mes documents, que ce soit à l'époque ou aujourd'hui en 2020.

Donc, la DAFPEN de Versailles s'interroge sur l'utilité d'un stage sur cette fonction, mais les différents responsables de formation continue des Administrations françaises (c'est le public de ce dispositif) vont sans doute m'entendre.

J'interviens donc dans ce stage organisé par le RESP¹⁰⁷ en novembre 2004.

Cette même année j'interviens sur ce thème dans la formation nationale initiale des IEN-IO à l'ESEN à la demande de Dominique Odry.

Et l'académie de Rennes me demande un stage de deux jours pour 30 conseillers de l'académie. La demande institutionnelle était d'inscrire à ce stage 2 COP par CIO ou 1 COP et le Directeur. L'attente était d'une trentaine de personnes. Cela devait se passer à Rennes les 3 et 4 avril 2005 avec 18 et 21 stagiaires inscrits. Mais suite aux manifestations concernant le CPE, le stage est déplacé au 24 et 25 novembre avec 30 stagiaires inscrits finalement, et tous les CIO de l'académie seront représentés.

Pendant ce temps

Mes années avec Claude Étienne

Madame Machelot prend sa retraite en même temps que le recteur Frémont. Christian Forestier, nouveau recteur à Versailles, nomme Claude Étienne comme CSAIO, il avait été mon directeur au CIO d'Aubervilliers, et ma collaboration avec ce nouveau CSAIO se poursuit et s'intensifie.

La DEPP s'occupe également de faire des études sur les professions de l'éducation nationale, et ma femme, Agnès Desclaux¹⁰⁸, se trouve chargée de celle sur les conseillers d'orientation-psychologues. Elle me propose alors de participer au groupe de réflexion qui va élaborer l'enquête. Les résultats seront publiés dans un dossier d'Éducation et Formations (Gentil, Serra, 1997). Le directeur du bureau de l'orientation du ministère ouvre nos premières réunions en indiquant qu'il y a trois préoccupations du ministère concernant les personnels d'orientation. Tout d'abord, la question du traitement de l'insertion des jeunes se

¹⁰⁷ Le Réseau des Écoles de Service Public, comprend 34 instituts et grandes écoles en charge de la formation des cadres et cadres supérieurs du service public.

¹⁰⁸ Nous sommes alors séparés depuis quelques années, nous divorcerons plusieurs années après.

décentralise. Il y a un risque de trop grande dispersion du traitement. Les personnels sont-ils prêts à s'impliquer dans l'insertion et à tenir l'unité ? La question porte également sur l'accompagnement de l'éducation à l'orientation. Or, une grande partie des conseillers critique l'EAO, pensant qu'elle prépare leur propre disparition. Enfin l'articulation bac-3/bac+3 est de plus en plus préoccupante. La majorité des conseillers s'occupent pour l'essentiel de l'orientation scolaire. Sont-ils prêts à participer à ce processus ?

Durant cette période, je suis élu SGEN-CFDT pour le secteur de l'orientation de l'académie de Versailles. À ce titre je participe aux réunions nationales du secteur orientation du SGEN. J'y défends avec difficulté la nécessité de répondre au questionnaire de l'enquête de la DEPP. Au final un vote positif, mais tout juste, encouragera la réponse au questionnaire.

En 1998, aux journées de l'ACOP-F organisées au Mans, je présente un atelier sur l'histoire de l'orientation. Je l'avais intitulé : « Histoire française de la conception de l'orientation : les résistances face aux changements ». Je rencontre à cette occasion Pierre Roche, qui a créé avec Serge Blanchard et Francis Danvers, le GREO, Le Groupe de recherches sur l'évolution de l'orientation scolaire et professionnelle, groupe que je rejoins. Ce groupe organise des réunions passionnantes sur l'histoire de l'orientation et de l'éducation, avec très souvent des témoins encore vivants. Expérience que je conseille pour comprendre, pour essayer de comprendre les évolutions de l'organisation de l'orientation. Pendant plusieurs années j'essaye d'y assister régulièrement.

En 2001-2002, Claude Étienne constitue un groupe dans l'académie autour de Francine Grosbras¹⁰⁹, il y a entre autres Pierre Brochet et Yves Charles¹¹⁰. Il s'agit d'écrire une circulaire académique pour accompagner la relance de l'éducation à l'orientation (EAO) que le Ministère voulait faire. À cette époque il y a Jean-Luc Mure à la mission de l'orientation, et Jean-Paul de Gaudemard à la DESCO qui s'était impliqué dans ce projet. Une Université d'été est organisée à Montpellier à laquelle je participe. J'essaye d'impulser la mise en place d'un réseau électronique pour fédérer les formateurs académiques, mais il y a un changement de majorité, et donc de ministère. La relance est oubliée et le réseau ne sera pas mis en œuvre. Mais Claude Étienne publiera tout de même notre circulaire dans l'académie de Versailles.

Durant cette période, deux choses importantes, et positives à mes yeux, se passent.

¹⁰⁹ Elle a publié Francine Grosbras, *L'Éducation à l'orientation au collège* en 1998.

¹¹⁰ Il est proviseur. C'est notre première rencontre. Voir le chapitre sur le conseiller technique.

Au cours de l'année 98-99, il y a la mise en place du site web de l'académie de Versailles. Il se développe, et tout particulièrement celui de l'orientation, grâce aux collègues du GRIO, Armelle Poletti, Daniel Bez, Olivier Fini et d'autres. Claude Étienne me fait confiance, et j'ai toute liberté pour développer plusieurs pages et installer des documents pour les formations pour l'EAO, pour les PP, et pour les formations en IUFM. Et du coup, en 1999, je crée mon site personnel où j'installe tous mes documents de formation. À l'époque, je l'installe sur le Club-Internet. Après la disparition de ce fournisseur, j'ai reconstruit un site pour les formateurs¹¹¹ avec Jimdo, un système de gestion de contenu web. Ces activités m'avaient permis de développer quelques compétences dans la gestion de sites web qui me seront utiles très vite. Assurant beaucoup de formations dans l'académie, j'utilise le logiciel Powerpoint pour réaliser mes diaporamas que j'installe sur le site académique et sur mon site personnel dès que je les ai utilisés. J'organise ces diaporamas en modules séparés que je peux recombinaison et modifier au gré de mes interventions.

Le deuxième évènement concerne l'IUFM. Claude Allègre, ministre de l'EN, décide de supprimer les MAFPEN et de transférer la formation continue à aux IUFM. Claude Étienne obtient une décharge pour moi. Je vais donc former et organiser de la formation auprès de l'IUFM, d'abord à 50 %, puis très rapidement à 100 %, et ce, durant cinq ans d'affilée. Ce qui ne m'empêche pas de maintenir une collaboration avec Claude Étienne, notamment pour les réunions académiques des conseillers. À l'IUFM, je travaille sous la responsabilité de Lucien Giry. On devient très vite des amis, on se retrouve très souvent dans le train à Nanterre pour terminer le voyage, mais surtout pour discuter. Je reprendrais la suite de cette histoire un peu plus loin.

Le Congrès international de l'AIOSP de 2001 à Paris et ses suites

Une grande aventure va commencer. L'an 2000 approche avec son bug prévu. En septembre 1999, une équipe se constitue autour d'André Meyer (Dir de CIO au SAIO du rectorat de Paris) et de Jacqueline Chinier (Dir du CIO MEDIACOM, Paris) pour organiser à Paris, en septembre 2001, à la fois le Congrès de l'AIOSP fêtant le cinquantième anniversaire de la fondation de cette association internationale (créée à Paris d'ailleurs), mais également les cinquantièmes journées d'étude de l'ACOP-F. L'ACOP-F, association adhérente à l'AIOSP, s'est proposée pour organiser cet évènement, en France, à Paris. C'est donc une équipe "parisienne" étendue aux trois académies de l'Île-de-France qui va travailler

¹¹¹ Ce site fonctionne toujours : <https://bdesclaux.jimdofree.com/>

durant deux ans pour l'organisation de cette opération. Je m'engage dans cette aventure avec beaucoup d'autres, Danielle Pourtier (présidente de l'ACOP-F), Jean-François Taillandier, à l'époque directeur du CIO de Sarcelles, et qui sera plus tard au Ministère au bureau de l'orientation, Corinne Goepfert (qui deviendra IEN-IO). Jean Guichard, directeur de l'INETOP, en est le président scientifique. Anne-Marie Machtou qui se trouvait au SAIO de Créteil, et moi, nous avons la responsabilité de l'organisation du programme scientifique du Congrès, conférences et ateliers. Très vite se pose la question de la communication qu'il faut penser à un niveau international. L'internet est en train de se développer. Ayant une petite expérience en construction de site web, je propose que l'on mette en place un site pour le Congrès. Mais on s'aperçoit alors que notre association, l'ACOP-F, n'a pas de site propre. Je me charge donc de créer simultanément le site de l'ACOP-F, et emboîté dans celui-ci, celui qui sera consacré au Congrès. Je m'occuperai durant quelques années du site de l'ACOP-F et j'assisterai régulièrement, au titre de webmaster, aux conseils d'administration de l'association, et ceci sans en être membre.

Le Congrès se déroule la semaine qui suit les attentats du 11 septembre aux USA. Cela bouleverse quelque peu notre organisation (150 personnes ne viendront pas et quelques conférenciers et intervenants, en particulier des USA, car les vols sont bloqués), mais le Congrès se passe bien (Desclaux, 2008d).

Ceci me donnera des occasions de discussions, notamment avec Jean Guichard et Yrjö Paavo Häyrynen (Desclaux, (2008e). Or, depuis le lancement du thème de l'éducation à l'orientation, je suis frappé par le peu de discussions conceptuelles de cette notion. Certaines discussions critiques me permettent de mieux structurer mes idées à propos d'un modèle ternaire de l'orientation¹¹².

Publication d'un article

Au cours du Congrès de l'AIOSP, j'ai également présenté un atelier sur le thème : Les dispositifs de formation continue pour l'Éducation à l'orientation en France. Ce sera la base de mon article « L'éducation à l'orientation en tant qu'innovation » publié en fait en 2005 dans la revue *Perspectives documentaires en éducation*, n° 60, 2003, L'éducation à l'orientation, pp 19-32. Francis Danvers m'avait conseillé de prendre contact avec Christiane Etevé qui en avait la coordination. Dans cet article je tente d'utiliser le modèle de la traduction de Callon et Latour pour décrire le processus de tentative d'institutionnalisation de l'éducation à l'orientation.

¹¹² Une présentation de ce modèle dans un texte récent : Desclaux, B. (07/12/2022).

Une fois le Congrès réalisé en septembre 2001, j'ai publié les actes sous la forme d'un cd-rom, nous avons décidé de faire moderne ! Et je pensais que cette aventure était terminée.

Les 75 ans de l'INETOP

Lors de la présentation de ce cd-rom, Jean Guichard, qui se prépare à quitter la direction de l'INETOP, propose de fêter les 75 ans de l'Institut. À nouveau une équipe se forme autour d'Anne Lancry, la nouvelle directrice de l'INETOP. Je conçois le cd-rom préparatoire, et le colloque terminé, il est décidé de faire publier ses actes.

Le colloque

C'est au cours de la cérémonie de remise du cd-rom des actes du Congrès de l'AIOSP que Jean Guichard, Directeur de l'INETOP qui venait de passer le flambeau de la direction à Anne Lancry, a lancé l'idée d'une célébration des 75 ans de l'INETOP !

Donc en septembre 2002 une équipe se constitue autour d'Anne Lancry. On m'avait sollicité pour y participer afin d'assurer la conception du cd-rom qui devait être produit en parallèle de la réunion scientifique. Il s'agissait au départ de mettre dans le cd-rom des articles extraits des deux revues de l'INETOP qui se sont succédées (le BINOP et l'OSP). La sélection de ces articles devait être confiée à plusieurs scientifiques. Lin Lhotelier, Rémi Guerrier et moi constituons l'équipe organisatrice de cette opération. Au bout de cinq mois, nous sommes obligés d'arrêter ce projet. La majorité de nos collègues scientifiques considèrent qu'il est impossible de faire des choix "objectifs".

Le cd-rom sera donc pour une grande partie constitué des interventions des intervenants à qui nous demandons de les fournir avant les "grandes vacances" et leur intervention au colloque. Il est complété par d'autres documents produits à cette occasion, et par des scans de quelques documents historiques. Rémi Guerrier établit la liste sur un tableur, de l'ensemble des articles publiés dans les deux revues à ce jour. Un contrat a été passé avec Olivier Gobet¹¹³ qui avait réalisé le cd-rom pour le Congrès de l'AIOSP. Je termine la conception du cd-rom au cours des vacances, et Olivier le réalise et en presse 500 exemplaires qui seront distribués aux participants du colloque.

Le colloque s'est déroulé en décembre 2003 dans un amphi du CNAM, aux Arts et Métiers. Son organisation avait été difficile vu le contexte politique. Le projet de décentralisation des services d'orientation de l'éducation nationale¹¹⁴ a

¹¹³ Il est toujours actif. Voir son site professionnel <https://www.gd6d.fr/>

¹¹⁴ Voir plus bas le chapitre consacré à ce moment : 2003, la crise de confiance.

mobilisé toute la "profession". L'avenir de l'INETOP était également en question dans cette affaire, et des conflits internes s'étaient développés. Très peu de personnels de l'INETOP s'étaient engagés dans l'organisation des 75 ans, et lorsque j'arrivais à l'INETOP pour participer aux réunions, j'étais souvent accueilli par une expression "Tu viens pour l'enterrement ?" !

Une curieuse atmosphère

Les deux premiers directeurs de l'INETOP qui succèdent à son créateur, Henri Piéron, sont Maurice Reuchlin, puis Michel Huteau. Tous les deux ont été conseillers d'orientation et ont été formés à l'INETOP. Ils y ont enseigné avant d'en prendre la direction. Jean Guichard qui avait été « embauché » par Michel Huteau,¹¹⁵ a été conseiller, mais il est passé par le centre de formation de Lille et pas par l'INETOP. De plus il va créer une formation au conseil en orientation pour des candidats qui ne se destinent pas à devenir conseillers d'orientation-psychologues, mais qui travaillent ou travailleront dans d'autres structures d'aide à l'orientation. Autrement dit, il s'adresse à la « concurrence ». Nombre de collègues sont méfiants ainsi que les syndicats.

Au départ de Jean Guichard, Anne Lancry-Hoestland est nommée directrice de l'INETOP. C'est une ergonome et semble avoir peu de rapport avec l'orientation. En 2020, pour rédiger ce chapitre, je découvre un entretien qu'elle a eu en 2003. Elle y explique son parcours professionnel de spécialiste de l'ergonomie et en particulier de l'ergonomie scolaire de l'élève, des travaux que je ne connaissais pas. Après avoir enseigné aux universités de Lille 1 et Lille 3, l'auteur a rejoint l'Université de Paris X-Nanterre en 1990 en tant que professeur, succédant au Professeur Robert Francès et prenant en charge la filière psychologie du travail. Elle a également été vice-présidente en charge de l'insertion professionnelle des étudiants sous la présidence d'André Legrand. En 2001, elle a été nommée au Conservatoire National des Arts et Métiers, dirigeant l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation professionnelle à partir de 2002. Bien qu'elle ait de nombreuses idées sur l'ergonomie scolaire, elle manque de temps pour finaliser son ouvrage. Elle envisage d'explorer la compatibilité entre la clinique de l'activité et l'ergonomie scolaire en collaboration avec les équipes de recherche en psychologie du travail du CNAM. (Lancry-Hoestland, 2003, p 7)

Elle semble donc totalement étrangère à l'orientation et plus intéressée par la recherche que par la formation. Ceci ne doit pas passer inaperçu pour les collègues de l'INETOP de l'époque, . Mais y avait-il d'autres candidats en interne pour reprendre la direction de l'auguste Institut ?

¹¹⁵ Voir plus haut le chapitre La DAPP de Jean Guichard.

À cela, il faut bien sûr ajouter la situation des services d'orientation de l'Éducation nationale au cours de cette année 2003 : la tentative de transférer ces services aux régions, que je développerai dans un prochain chapitre.

Les actes du colloque

Le colloque passé, une décision est prise. Il faut éditer les actes dans un numéro spécial de l'OSP (prévu pour le printemps 2005), et Jean Guichard propose que Rémi Guerrier et moi en soyons les concepteurs et les éditeurs (Desclaux, Guerrier, 2005).

Ayant un volume très conséquent à remplir, plus de 600 pages, nous décidons de réutiliser une grande partie du contenu du cd-rom, et d'y ajouter bien sûr la transcription des tables rondes. Jacqueline Chinier se colle à cette transcription. Mais tout cela représente les deux tiers du volume potentiel d'un n° hors-série. Je propose donc de reprendre le projet envisagé au départ pour le cd-rom : reproduire une série d'articles importants publiés dans les deux revues. Jean Guichard, le directeur de l'OSP, donne son accord. Je retiens 14 textes. Beaucoup doivent être dactylographiés pour être réédités. Le secrétariat de l'INETOP s'y emploie et Rémi Guerrier suit l'affaire. Je me charge de rédiger un long commentaire à ces textes (Desclaux, 2003).

Je reprends donc régulièrement mes visites à l'INETOP pour faire le point régulièrement avec Rémi. Et nous réussissons à publier le numéro dans les temps prévus. Marcel Turbiaux publiera très vite une recension de ce numéro (2006).

Formation de formateurs

Introduction

Étant déchargé à 100 %, je passe beaucoup de temps à l'IUFM de Versailles. Quand je n'y suis pas, je suis chez moi à préparer des stages, à concevoir des offres de formation, et surtout je réalise des stages dans toute l'académie.

Autour de la directrice de l'IUFM, Mme Begbeider, il y a une équipe pour gérer le Plan académique de formation (le PAF). Celui-ci est découpé en secteurs de formation avec un responsable pour chacun d'eux. Je suis en particulier en rapport avec Lucien Giry, parce que je suis responsable de la formation à l'orientation et à l'insertion pour tout personnel, et avec Mireille Simon qui est en rapport avec Charlotte Berthod, en poste au SAIO, et responsable de l'offre pour les conseillers d'orientation-psychologues. Hasard, Mireille habite la tour à côté de chez moi à Pontoise. Nous faisons donc souvent la route ensemble pour

aller à Versailles. Les autres jours, je fais le voyage en train. Je téléphone¹¹⁶ à Lucien, qui lui prend le train venant de l'Essonne. Nous nous retrouvons à la Défense. Tous les trois, nous passons donc beaucoup de temps en dehors de l'IUFM à réfléchir au fonctionnement de la formation continue, et aux difficultés des formateurs.

Lucien Giry et Mireille Simon vont me faire rencontrer deux personnes qui vont m'ouvrir d'autres espaces de formation.

Mireille Simon et Monique Rey, qui était mon équivalente à l'IUFM pour les professeurs documentalistes me présente à Monique Dupuis, la coordinatrice des professeurs documentalistes qui anime son groupe de formateurs.

Les professeurs documentalistes

Monique Rey, constatait que l'offre de formation s'éloignait des questions techniques. De plus en plus il s'agissait d'évolution des conceptions professionnelles, ce qui supposait des compétences de formateurs bien différentes des compétences concernant le « métier » et ses savoir-faire. Il y avait des réunions des formateurs du domaine, chaque année animées par Monique Dupuis-Richel (coordinatrice de la formation des professeurs documentalistes à l'IUFM de Versailles), avec qui je discutais parfois à l'IUFM. A l'occasion d'une intervention proposée par Monique Dupuis-Richel, le 12 juin 2003, je présentais la théorie théâtrale d'Erving Goffman que j'avais déjà utilisé dans les formations en CIO. Il me permettait d'interpréter les difficultés dans l'accueil, mais aussi entre les professionnels.

Du coup il fut décidé de créer un stage de formation de formateurs professeurs documentalistes, coanimé par moi-même et Monique Dupuis et après son départ en retraite avec Claudine Toumi. J'avais deux préoccupations essentielles.

Ma première préoccupation était de permettre de comprendre les difficultés rencontrées par les professeurs documentalistes comme des conflits de représentations professionnelles en prenant appui sur l'histoire des CDI et de la profession d'une part et d'autre part sur une analyse des conséquences des dernières évolutions pédagogiques, mais aussi dans le mode de gestion des établissements. Pour cela j'ai travaillé à partir de trois publications récentes à l'époque :

- Le livre de Chapron Françoise : *Les CDI (Centre de documentation et d'information) des lycées et collèges* (1999), et de sa recension par Christiane Etévé (2000).
- L'article d'Alain Picquenot, *Extension du domaine de la lutte*, 2002.

¹¹⁶ Ce sont les premiers moments de la diffusion des téléphones portables.

- Et enfin, le rapport de Jean-Louis Durpaire (2004), *Les politiques documentaires des établissements scolaires*.

Ma deuxième préoccupation était de leur faire réfléchir à leur posture de formateur et de les outiller en méthodologies utilisables assez facilement. Ce stage de formation de formateurs dura trois ans jusqu'à mon départ en retraite.

Ce stage mis en place se poursuivra avec Claudine Toumi qui remplaça Monique Dupuis, partie en retraite. J'ai repris également, en coanimation avec Claudine, la formation concernant le CDI et l'orientation, à laquelle, une trentaine de professeurs documentalistes s'inscrivent chaque année.

La formation de formateurs évaluation

L'IUFM de l'académie de Versailles dans le cadre de la formation continue, proposait de nombreux stages vers les enseignants sur les pratiques d'évaluation dans les disciplines. Mais les formateurs, assez nombreux sur ces thématiques, restaient isolés. Lucien Giry, également responsable de ce secteur me met en contact avec Corinne Demarcy, professeur de psychologie à l'IUFM de Versailles¹¹⁷ afin d'organiser une journée proposée à ces formateurs sur le thème Évaluation et orientation¹¹⁸. C'était en février 2004. Il proposa une coanimation, Corine Demarcy faisant les apports sur les processus psychologiques, et moi sur les rapports à l'orientation et le fonctionnement institutionnel. Ce qui déboucha sur un stage de formateurs qui fonctionna trois ans. Cette collaboration nous permettra de faire également des formations pour les stagiaires en situation de l'IUFM¹¹⁹.

Après un travail d'échanges avec Corinne Demarcy, la journée se déroula le 24 mars. Voici ce que je notais à l'époque de cette première intervention.

Animation le matin avec Corinne Demarcy. Un petit groupe, 7 ou 8 personnes le stage débute à 10 heures jusqu'à 12h 30. Avant, il y a des échanges entre les stagiaires, et Corinne qui les connaît pour la plupart.

¹¹⁷ Aujourd'hui Maître de conférences en psychologie cognitive à l'Université de Cergy.

¹¹⁸ Lucien Giry attire mon attention sur les premiers résultats de PISA, et j'essaye de faire le lien entre processus d'évaluation institutionnelle et fonctionnement du système scolaire.

¹¹⁹ Voir plus loin le développement de cette thématique de formation.

Démarrage

Ouverture sur la demande et remerciement de la bibliographie donnée par Corine (que je n'ai pas eu). Et demande de priorité de lecture. Ce que Corinne a fait.

J'ai distribué ma bibliographie¹²⁰ avec des commentaires.

Ceci qui m'a permis d'introduire plusieurs niveaux concernant l'évaluation, et donc le « poids » qui repose sur l'évaluation exercée par les enseignants :

- La « notation », la question apparemment technique.
- Les décisions de « répartition », de sélection....
 - Et donc en retour la différence sur une évaluation centrée sur l'apprentissage qui serait alors construite pour avoir comme résultat la réussite de tous aux « épreuves ».
 - Et une évaluation qui justifie la répartition et qui donc doit-être construit pour au contraire différencier au maximum et montrer que cette « différence » est bien produite par l'élève...
 - L'évaluation de l'établissement, qui prend appui entre autres sur ces « données ». L'évolution du pilotage de l'établissement, du rôle des chefs d'établissement (diagnostic, lettre de mission, moyens). Rapport avec la LOLF... Évolution conjointe du rôle des inspecteurs... Risque de fracture culturelle entre les enseignants et les chefs d'établissement.
 - Nécessité d'une modification de la définition du travail des enseignants pour permettre un travail collaboratif et surtout une organisation de l'établissement comme lieu de décision et d'organisation.
- Effet sans doute également sur les objectifs qui ne sont pas seulement « disciplinaires ». Les compétences ont des effets sur les frontières des disciplines...

Ça a duré une petite demi-heure, mais je pense que ça leur a ouvert toute une série d'interrogations.

Consigne prévue

Ensuite on a arrêté ces échanges qui auraient pu se poursuivre, pour reprendre la consigne de la matinée, que Corinne a rappelée : comment, avec quoi... préparez-vous vos stages ?

¹²⁰ Voici l'ébauche de bibliographie pour l'évaluation que j'avais présentée. Antiby, 2003. Bressoux, Pansu, 2003. Dérouet, 2003. Duru-Bellat, 2003. Lelièvre, 2003. Frelat-Kahn, 2003. Crahay & Delhaxhe, 2004. Dubet, Duru-Bellat, 2000. Perrenoud, 2003.

Témoignages des stagiaires en fait sur leurs conceptions de l'évaluation. Corinne a donné quelques indications sur ces conceptions. Cela a duré un petit quart d'heure d'échange avant que je décide d'arrêter ce processus et de rappeler la consigne. En tant que formateurs, et non pas en tant qu'enseignants....

Donc, là on a eu quelques indications sur différentes manières d'aborder les stages, et d'abord les stages plutôt « académiques ». Et il ressort dans un premier temps une forme assez classique :

- Un topo introductif du formateur pour montrer la complexité, pour poser des références théoriques éventuellement.
- Puis un recueil de « problèmes » apportés par les stagiaires.
- Une mise en travail pour résoudre ces problèmes.
- C'est à la fin qu'il y a des références théoriques, des reformulations théoriques.

Il me semble qu'il faudra travailler éventuellement sur ces méthodes de mise au travail. Le formateur a un rôle d'accompagnateur dans cette résolution de problèmes

On a abordé juste à la fin le stage en établissement, à propos d'une demande d'une stagiaire, une intervention demandée dans un lycée. Ce qui m'a donné l'occasion de faire quelques remarques « stratégiques ».

- Qui sont les stagiaires ? Prof de secondes ou prof du deuxième cycle ? Les questions de l'évaluation et de ses conséquences ne sont pas les mêmes.
- En seconde : décision pour soi et pour les « copains » enseignants.
- En deuxième cycle, préparation à un examen, éventuellement la question des TPE, avec la question du regard croisé entre établissements...
- Si le groupe des stagiaires est demandeur de participer à ce stage (c'est parfois le chef d'établissement qui a inscrit « volontairement »). Il est nécessaire d'introduire la question des « absents ». Travail sur la résistance possible de l'établissement lors du retour dans le réel de l'établissement... Attention aux conséquences pour les stagiaires une fois que le stage est terminé. Corinne a renchéri en indiquant qu'il fallait être « modeste », penser petit. Il y a plus de probabilité que « cela puisse passer ».
- Il semblait également que la demande lors de la négociation soit : apportez-nous de la nouveauté, ce qui est nouveau... J'ai rappelé qu'il fallait alors s'interroger sur le pourquoi de cette demande. Je pense maintenant qu'il faudrait travailler avec eux sur la notion d'innovation dans un organisme (Cros, Alter, Cather Thurler, et Callon et Latour).

Voilà les thèmes dont je me souviens.

Pistes de réflexion

Je pense qu'il nous faudrait absolument travailler avec les formateurs sur au moins trois niveaux (sans tenir compte de l'objet de la formation..., mais des interactions de cet objet avec...)

- Compréhension du système, de ces évolutions.... L'objectif d'un formateur, c'est d'aider des professionnels à comprendre, à s'adapter, à participer aux évolutions, les « solutions » seront construites par ce/ces professionnels (Gather Thurler, 2000).
- Compréhension de l'établissement, du jeu des acteurs, des questions de stratégies, de résistance.... D'évolution des rôles des professionnels. Des modifications de pratiques ont toujours des effets sur la définition du professionnel...
- Outillage en méthodes d'animation, de travail... (une stagiaire a dit, du côté des méthodes, on sait comment faire, on utilise ce que l'on fait avec les élèves...). La question pour moi c'est de comprendre le choix d'une méthode plutôt qu'une autre, ce qu'elle permet, ce que l'on veut atteindre... L'objectif étant un travail à la fois individuel, mais qui est aussi collectif. Le stage n'est pas une thérapie individuelle...

Ces deux collaborations, avec Monique et Corinne, m'ont permis d'élargir mes réflexions, notamment concernant le fonctionnement de l'établissement et les nouvelles formes de pilotage qui tentent de se mettre en place à l'époque.

Avec la notion de pilotage, deux conceptions de l'évaluation s'affrontent. Pour les uns il s'agit d'une intervention externe, une sorte de photographie objective qui pourrait être établie, et mesurant la performance d'une unité de fonctionnement, d'un établissement. Pour les autres, il s'agirait d'un processus nécessairement développé par l'organisme lui-même pour lui permettre de se piloter. En France un groupe d'universitaires développe des formations-interventions autour de la notion d'audit à visée participative (Aubert-Lotarski et al., 2003).

Dans l'académie de Versailles, une formation est organisée pour les directeurs de CIO et je participe à son organisation. C'est ainsi que je collabore avec l'une des intervenantes, Angeline Aubert-Lotarski, universitaire belge¹²¹.

¹²¹ Angeline Aubert-Lotarski est maitre de conférences en Sciences de l'Éducation, chercheur à l'Institut d'administration scolaire de l'Université de Mons-Hainaut (Belgique).

Formations à l'ESEN

Introduction

La formation initiale et continue des cadres de l'Éducation nationale est une affaire relativement neuve. Elle se pose à partir du moment, notamment, où l'on constitue un corps de chefs d'établissement par concours (et non plus par repérage d'enseignants potentiels à exercer cette fonction par les corps d'inspection) à la suite des lois de décentralisation (Alten , 1993). Les « premières pierres » se posent à Paris au début des années 90 et aboutissent à la création du Centre Condorcet qui deviendra l'École supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale (ESPEMEN), qui sera délocalisé au Futuroscope près de Poitiers et deviendra l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN). Aujourd'hui, en 2020, il s'agit de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF). Ce qui nous intéresse c'est la fonction de formation initiale et continue, pilotée par cet organisme, concernant les cadres supérieurs de IEN. À l'origine, la formation des DCIO n'était pas prévue. La petite histoire raconte qu'une année il y avait un reste dans le budget alloué et que l'un des responsables (ancien conseiller d'orientation) a défendu l'idée d'une formation des nouveaux DCIO.

Au début des années 2000, je fus impliqué d'abord dans la formation des DCIO, mais ensuite également dans celle des chefs d'établissement et des IEN-IO.

La formation des directeurs de CIO

À partir de 2002, à la demande de Dominique Odry, responsable de la formation des directeurs de CIO à l'ESEN, j'ai participé à la formation des nouveaux directeurs. Durant trois ans avec Alain Lux (IEN-IO), nous avons assuré la conférence plénière de rentrée. Puis Dominique Odry m'a donné la responsabilité de l'organisation d'une journée d'analyse de pratiques pour chaque regroupement des nouveaux DCIO¹²². Il me fera également intervenir dans la formation initiale des IEN-IO, une dizaine de stagiaires par an.

L'ESEN est installée près de Poitiers, à côté du Futuroscope. En général j'arrive le dimanche soir, la formation commençant le lundi après-midi, et l'analyse de pratique se déroule le mardi. Je suis hébergé sur le site, tout comme les stagiaires. Mon équipe de formateurs arrive le lundi et nous travaillons à partir de 17h 30 pour réguler notre intervention. La soixantaine de nouveaux DCIO sont répartis

¹²² J'ai installé beaucoup de documents concernant cette formation sur mon site de formation (Desclaux, 2006f).

en quatre groupes pour notre travail d'analyse de pratiques. J'ai demandé que les stagiaires soient répartis en mélangeant leurs origines académiques. J'assiste ou je participe à la réunion du lundi après-midi, ce qui me permet de rendre compte de l'atmosphère à mon équipe.

Pour les formations de DCIO, en général j'essaye de rester un peu plus longtemps, et, comme il y a en parallèle toujours plusieurs formations, j'assiste à plusieurs conférences données dans l'amphi de l'ESEN par Alain Bouvier, Michel Lecointe, Bernard Dizambourg, Christian Forestier, Nathalie Mons, Dominique Glasman, Yves Duterq, Agnès Van Zanten. La plupart du temps j'en fais un compte-rendu que je mets sur mon site de l'époque et que je signale à mes diverses équipes de formateurs académiques ou de l'ESEN. Il y a également un centre de ressources avec des personnels toujours efficaces et prêts à vous aider. J'ai beaucoup puisé aussi bien dans la bibliothèque de l'IUFM de Versailles que dans ce centre de ressources à l'ESEN.

Pour chaque promotion de nouveaux DCIO, la formation se déroule en trois regroupements. Le premier se situe avant la prise de fonction, fin août, début septembre, du lundi après-midi au vendredi matin. Un deuxième regroupement au deuxième trimestre est suivi d'un troisième, également au deuxième trimestre, mais au cours de la deuxième année d'exercice. Une journée d'analyse de pratique est placée dans chacun de ces regroupements. Pour chacun j'essaye de constituer une équipe la plus stable possible dans le temps pour avoir un suivi des collègues.

Avec les formations pour les chefs d'établissement (trois ou quatre regroupements l'an), et la formation des IEN-IO, je fais le voyage de Poitiers vraiment très souvent. Entre mes voyages vers Avignon pour rejoindre Éliane, avec qui je me marie en 2006, et ceux pour aller voir ma mère qui vit à Dax, et ces voyages pour la formation à l'ESEN, et de temps en temps des invitations dans d'autres académies, je passe beaucoup de temps dans les TGV.

Formation des chefs d'établissements

Durant ces temps de formations à l'ESEN, je croise d'autres responsables de formation, notamment Bernard Durix, puis Jean-Luc Berthier. Ils me feront intervenir dans la formation des nouveaux chefs d'établissement durant quatre ans. Il me faudra également constituer une petite équipe de formateurs pour répondre à leurs demandes. Chaque année l'ESEN forme une cohorte de 700 nouveaux chefs d'établissement répartis en quatre groupes qui vont se succéder au cours de l'année.

Par exemple, en 2006, le thème dont j'ai la responsabilité est : « *Est-il possible de définir une politique de l'orientation en EPLE ?* ». L'atelier se déroule à

13 h 30 - 15 h, les mercredis, 11 janvier, 1^{er} février, 8 février, 1^{er} mars, 12 avril 2006. En 2007 ce sera : « *Mettre en débat l'éducation à l'orientation au Conseil pédagogique* », en 2008 : « *Constituer une équipe cohérente sur le thème de l'éducation à l'orientation* ». Et en 2009 deux ateliers seront proposés. Le premier atelier réparti en trois groupes, chacun devant travailler sur l'une des évolutions afin de réfléchir sur les conséquences concernant trois acteurs : les élèves et les familles, les enseignants, et le chef d'établissement. Le deuxième sera un Phillips 6x6 avec comme question : quelles sont les évolutions que vous ressentez dans le domaine de l'orientation au sein de l'éducation nationale ?

Je dois donc à la fois concevoir, après avoir pas mal discuté avec le responsable de la formation, recruter des formateurs, les préparer, leur fournir les supports méthodologiques et produire un document de synthèse sur le thème.

Ces modules se déroulent sur une heure et demie pour traiter de ces questions !

Formation d'inspecteurs

Dominique Odry me demande d'intervenir dans une formation continue sur le thème des procédures d'orientation ouvert à la fois aux chefs d'établissement et aux inspecteurs. J'en parle à Claude Étienne, mon CSAIO et il me propose un questionnaire sur les procédures d'orientation, d'appel et d'affectation qu'il avait construit pour une semaine commune, directeurs de CIO et lauréats du concours des personnels de direction des académies de Créteil et d'Orléans-Tours, il y avait quelques années.

Je vais le mettre à jour et je l'utiliserai dans de nombreuses situations. Il y aura donc ce stage à l'ESEN réunissant chefs d'établissement « confirmés », inspecteurs de disciplines et de niveaux très différents, Inspecteur général, mais aussi très souvent des conseillers d'orientation, des DCIO. Je l'utiliserais aussi avec mes équipes de formateurs dans le cadre de la formation initiale des enseignants à l'IUFM de Versailles. Dans toutes ces situations, le même constat : une profonde méconnaissance des procédures ! Les procédures sont vécues comme des règles d'échanges sociales, évidentes et non comme des règles juridiques qui évoluent.

Dominique Odry me demande également d'intervenir dans la formation initiale des IEN-IO sous la forme de conférence sur différents thèmes. Les IEN-IO sont en général pour moitié originaires des services d'orientation (conseiller ou DCIO), les autres proviennent de n'importe quel corps de l'Éducation nationale, il est donc important de leur transmettre quelques éléments de connaissance en commun. Situation difficile pour l'intervenant, les uns pensant savoir et les autres ne pas savoir. Ainsi j'interviendrais sur l'histoire de l'orientation en France, et sur l'éducation à l'orientation.

Formation au rôle de conseiller technique à l'ESEN

Pour 2006, les stagiaires IEN-IO à l'ESEN demandent une demi-journée sur ce thème. Dominique Odry me demande de faire cette intervention et de prévoir un diaporama de présentation dans le but d'identifier les sources de difficultés pour les COP, et de proposer un travail sur "comment le favoriser" et quel serait le rôle de l'IEN-IO. Et en novembre 2007 j'interviens auprès des IEN-IO sur le thème : « *Le conseiller technique ou la relation de conseil technique ?* » Plusieurs documents et notamment des diaporamas sont consultables sur mon site (Desclaux, 2008g).

Quelques années après j'écrirai deux petits articles pour mon blog : en 2010, « Pilotage et conseil technique dans l'établissement scolaire, nouvelle organisation, nouveaux rôles » (7 septembre 2010a), et en 2012 « À propos de la fonction-conseil dans le système éducatif » (30 août 2012). J'ai le sentiment que cette fonction reste encore très problématique dans le système scolaire français.

L'ESEN et l'avant retraite

Il y a eu également la coordination par Dominique Odry d'un livre, « *L'orientation, c'est l'affaire de tous* » (2006) dans lequel j'écris quelques articles, dont un avec Jacques Vauloup, « Le conseil de classe entre justesse, justice et justification ». Le projet est lancé en 2005. Son origine : solliciter des formateurs intervenant à l'ESEN dans le champ de l'orientation pour réaliser un outil pouvant servir de support et d'approfondissement aux personnels d'encadrement. Un premier tome « théorique » sera réalisé rapidement, puis un peu plus tard un deuxième sur les pratiques.

Durant la même période, je participais au livre de Jean-Michel Zakhartchouk et Rolande Hatem (2009), Travail par compétences et socle commun avec un petit article intitulé : Une nouvelle logique pour l'école. Je propose un lien entre le socle et l'organisation de l'orientation. Ma conclusion pose le différend entre les deux logiques :

« Le socle commun a été pensé en dehors des procédures d'orientation. Il se présente comme une exigence d'acquisition par tous. Or l'argumentation utilisée pour justifier une décision de non-passage dans la classe supérieure a toujours été liée à la non-acquisition par l'élève de quelque chose de fondamental qui l'empêcherait de bénéficier de l'enseignement dans la classe suivante. Comment l'évaluation du socle va-t-elle peser sur les décisions d'orientation ? Et comment va-t-on passer de la notation traditionnelle, protectrice des personnes, à une évaluation produite collectivement ? Autant de questions dérangelantes qu'il faut bien se poser si on prend le socle commun au sérieux... »

En 2006, Monique Ronzeau et un de ses amis, Gérard Marquié qui travaille à l'INJEP (Institut national pour la jeunesse et l'éducation populaire), m'ont demandé une conférence dans un de leur stage « L'orientation et ses enjeux dans le parcours d'un jeune »¹²³.

Les deux dernières années, le champ de la formation continue se rétrécissant, et nos moyens en personnel également, j'ai repris une moitié de direction du CIO de Pontoise, la première année avec Annick Soubai¹²⁴, que je connaissais depuis fort longtemps, car elle était très impliquée également dans la formation continue, et la deuxième année avec Madeleine Guittard.

Ma santé ne s'arrange pas, je fais le grand écart entre les formations et le terrain, et je voyage beaucoup pour rejoindre ma femme, Eliane Arnaud, près d'Avignon. C'est donc avec plaisir que je décide de prendre ma retraite qui prendra effet en septembre 2008.

Je conclus mon discours au pot de retraite en souhaitant à mes collègues de faire les bons choix qui se poseront sans doute très vite.

¹²³ Un temps sur le site de l'INJEP, aujourd'hui supprimée.

¹²⁴ Après la direction du CIO de Nanterre jusqu'à sa fermeture, elle assure la direction du CIO des enseignements supérieurs en Sorbonne.

Contextes général et personnel

Le conflit de 2003 et ses suites

Curieuse année qui a laissé des traces pour les services d'orientation. J'ai commenté largement cette période dans mon livre sur le CIO (Desclaux, 2022). Je propose ci-dessous quelques réflexions.

La modification de la Constitution et la lettre au personnel d'orientation

En 2003, le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin fait voter la loi constitutionnelle du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République française. Cette loi comporte le transfert de trois nouvelles compétences aux régions en 2004 et 2005 : la gestion du personnel non enseignant des lycées, la totalité de la formation professionnelle, l'organisation des transports ferroviaires régionaux. Depuis plusieurs années il y a une idée largement débattue à droite, qui concerne l'attribution de la gestion des personnels de l'Éducation nationale aux régions. La loi tranche ce débat en distinguant deux types de personnels. Parmi les personnels non enseignants, il y a les conseillers d'orientation-psychologues et ceux-ci vont recevoir de la part de leur ministre une lettre leur annonçant leur transfert à la région. De leur côté les recteurs reçoivent l'ordre de préparer les conditions de ce transfert. Il y aura une mobilisation quasi générale des personnels qui s'y opposent et une grande tension entre les personnels de terrain et leur « hiérarchie », les IEN-IO et surtout les CSAIO qui sont en demeure de préparer ce transfert en tant que conseiller technique du recteur. Bien peu de collègues réfléchissent à l'hypothèse du transfert. Y réfléchir, c'est abdiquer.

Pour ma part n'étant pas sur le terrain, et finalement très indépendant, je ne suis pas soumis à la pression de groupe qui s'installe dans les CIO. Le sachant, Claude Étienne, le CSAIO, me demande le 6 janvier 2003 pour se préparer à la décentralisation et à une négociation avec la Région, un premier canevas de réflexion, assez détaillé, qui pourrait servir pour répartir des chapitres d'un document que différents collègues pourraient développer. Il est nécessaire de faire un état des lieux de l'orientation et de clarifier le fonctionnement réel de l'orientation. Nos interlocuteurs (extérieurs, la Région, mais aussi sans doute en interne, les cadres de l'EN) n'ont pas nécessairement une vision et une

compréhension pertinente (à nos yeux) du fonctionnement des différents aspects de l'orientation.

Je lui propose d'articuler la réflexion à partir des trois problématiques de l'orientation : gestion des parcours, conseil aux personnes, et éducation à l'orientation (on retrouve mon modèle ternaire). Et surtout d'appliquer deux principes d'interrogations ou de travail :

- Faire la part entre le prescrit et le réel.
- Faire la comparaison entre la France et l'académie de Versailles.

Mais, vu la situation, impossible de lancer une telle réflexion. L'opposition des personnels à ce transfert rend impossible toute rencontre portant sur la préparation à ce transfert.

Les réactions

Sur mon site pour les formateurs que j'ai créé bien après, j'ai installé une page consacrée à la Décentralisation de la République (Desclaux, 2008h) où j'ai essayé de rassembler des documents produits au cours de la crise, documents rares qui proposaient quelques réflexions sur la situation. Ils sont rares, car le ton général n'est pas à la réflexion, mais au combat contre ce transfert. Les collègues se retirent des établissements et se replient dans les CIO. La critique est portée non seulement contre l'État qui porte cette intention, mais aussi contre les régions à qui on attribue de très mauvaises compréhensions de ce qu'est l'orientation.

Dans une réunion du SGEN-CFDT en Île-de-France, je défends l'idée que nous ne servons plus au système. L'orientation des adultes sera le problème dans un futur proche et sera de la responsabilité des régions qui n'ont pas le personnel adéquat. Notre avenir, celui des conseillers, est du côté de la région et non de l'État. Discours bien sûr, assez mal reçu. Ma position singulière m'amenait à observer avec une certaine distance les réactions corporatistes qui se développaient alors. Je résume ainsi les deux points de mon argumentaire :

- Constat sur l'histoire et le présent : nous sommes au bout d'un processus. L'éducation nationale n'a jamais voulu nous intégrer réellement, et finie par nous exclure.
- Espoir qu'une profession puisse se constituer à l'occasion de cette exclusion en rassemblant les différents professionnels qui œuvrent à l'orientation de tous et qui seront coordonnés par les régions. C'est une occasion de repenser cette profession dans une perspective beaucoup plus large.

À cette époque, depuis un an, je travaille à la demande de Dominique Odry à la formation des nouveaux directeurs de CIO à l'ESEN, à Poitiers. Connaissant ma position, il me demande de participer à une table ronde qu'il organise pour les nouveaux DCIO, car lui aussi pense qu'il faut se préparer à ce transfert.

Je développe donc les idées présentées lors de la réunion SGEN-CFDT.

Les syndicats enseignants rentrent dans la bataille. Et du côté des régions, très peu se montrent intéressées par ce transfert. Les critiques de la part des conseillers ne les encouragent sans doute pas. Finalement l'État recule pour ce qui concerne les conseillers d'orientation-psychologues.

Le transfert n'a pas lieu et les services d'orientation étaient sauvés. De mon côté je pensais que c'était momentané, et qu'il suffisait maintenant de fermer quelques robinets, celui du recrutement et des financements. Et je pense que c'est bien ce qui se produit par la suite.

Bilan vu par un CSAIO

Je reprends ici le discours de Claude Étienne, lors de la réunion académique de directeurs de CIO du 25 juin 2003 qui a proposé aux collègues rassemblés son point de vue sur l'état de la situation. Ce bilan s'inscrivait après une réunion nationale des CSAIO. On peut supposer que ce bilan n'est pas que son point de vue « versaillais ».

Quatre constats

- Opposition massive des personnels
- Relai réussi auprès des politiques
- Soutien de la part des enseignants
- Notoriété auprès des médias

Après la décision gouvernementale, une situation difficile

Crise de confiance interne.

- Il y aura une difficulté à reprendre les activités. Il y a également un retentissement vis-à-vis de l'Éducation nationale et du ministère. Aussi, il y aura un travail de restauration à réaliser.
- Dans certains CIO il y a des dissensions internes. Le statut des directeurs de CIO a posé problème, des difficultés de gestions se sont manifestées. Il y aura sans doute une évolution concernant le statut des directeurs de CIO et des CIO.
- Il y a une crise de confiance vis-à-vis de la hiérarchie qui est tenue au devoir de réserve. Il faudra également restaurer des liens de confiances.
- Mais également crise de confiance des Régions. Tous les projets conventionnels ont été arrêtés durant la crise.

Donc fragilité constatée des CIO, risques de démobilisation, de régression des personnels. Le statuquo n'est pas possible.

Sur les conditions extérieures, il y a trois données à prendre en compte :

- La volonté politique de décentralisation reste. Il est toujours question du service régional d'orientation.
- Il y aura une évolution probable concernant l'autonomie de l'établissement encore plus importante.
- Une nouvelle loi à propos de l'éducation se prépare. Il y aura un débat sur l'orientation dans ce cadre.

Mon analyse à chaud des suites

Une unité apparente

➤ Perception d'une unité

Vu de l'extérieur, par les remarques que j'entends, je pense qu'un groupe professionnel a été identifié sur la base d'un groupe à l'expression unitaire : discours unique de l'opposition à la décentralisation. De plus ce groupe a démarré le mouvement contre la décentralisation. En interne c'est positif, c'est-à-dire auprès des autres groupes professionnels de l'Éducation nationale. Maintenant au sein de l'EN, et notamment par rapport au ministère, ce n'est pas forcément positif : on peut attribuer à ce corps en grande partie l'échec du gouvernement et du ministre sur la décentralisation. Certains collègues pensent que le soutien des autres corps professionnels, notamment de la part des enseignants, est un soutien des conseillers d'orientation-psychologues. Je n'en suis absolument pas certain. Les enseignants ont surtout manifesté leur propre inquiétude pour eux-mêmes dans l'hypothèse d'une extension très possible de la décentralisation. Donc à mon avis, pas d'euphorie sur ces alliés.

➤ Mais attention au silence de certains

Toujours sur cette unité ressentie, j'ai le sentiment que beaucoup se sont tus durant ces derniers mois. Il était extrêmement difficile de porter un autre discours que celui de l'antidécentralisation. Ceux qui l'ont tenté ont vécu difficilement. Lorsqu'ils ont tenté de s'exprimer sur le célèbre site www.Copsy.ouvaton.org¹²⁵, ils se sont retrouvés entraînés dans un jeu d'échanges très agressifs. Pour ma part, j'ai produit un texte (qui n'était pas dans le consensus), et je l'ai fait circuler uniquement auprès de collègues qui me connaissent, pour la plupart des formateurs, mais je ne l'ai pas diffusé sur le site officiel. Le seul moment où j'ai pu m'exprimer dans un espace public fut au cours de la formation des directeurs de CIO nouvellement nommés à l'ESEN. Et ceci à la demande de Dominique Odry, responsable de la formation. Ce discours a pu être tenu uniquement parce que j'étais en position de formateur. À la fin de cette réunion, quelques collègues m'ont remercié d'avoir dit autre chose que le discours « entendu » habituellement.

¹²⁵ Ce site a aujourd'hui disparu.

J'ai donc le sentiment qu'il y aura du « ressenti » à la rentrée, soit sur le fait d'avoir été contraint au silence, soit de ne pas avoir osé. Il y aura donc les frustrés, les empêchés, mais également les mécontents d'eux-mêmes.

➤ **Le clivage de soi**

Pour beaucoup de collègues, il y avait une position, une attitude nécessaire, celle de l'opposition totale à la décentralisation comme seul moyen de défense. Mais lors de mes rencontres individuelles, en particulier depuis la décision gouvernementale, chacun ajoute qu'il faudra bien changer. Mais changer en quoi ? Il y a eu très peu de réflexions puisqu'il était interdit de « réfléchir ». Le seul mot d'ordre était agir pour s'opposer. Réfléchir c'était mettre le doigt dans la porte du changement, c'était quasiment une trahison. Or, la réflexion sera maintenant nécessaire, que ce soit par rapport au ministère, que ce soit au niveau des académies, ou simplement au niveau de chaque CIO.

➤ **Organisation**

Enfin, une dernière remarque sur l'unité apparente. Pour avoir néanmoins circulé et discuté avec des personnes placées dans des situations différentes, il me semble qu'il y a une séparation entre les collègues « de terrain », comme on dit, et les collègues (au sens large) participant à l'organisation et à l'encadrement. Il faut réfléchir très sérieusement à cette différence. Les cadres d'interprétations n'étaient pas les mêmes de part et d'autre. La référence notamment aux documents de l'Europe ou de l'OCDE n'était pas interprétée de la même manière, par exemple. Sans doute peut-on appeler des différences de références politiques, mais je crois que c'est insuffisant pour expliquer ces différences.

Hypothèse : les personnels d'encadrement ont à transmettre les directives, mais également à les "traduire". C'est au fond la source d'une occasion d'existence. Le changement est une ressource pour développer leur propre compétence (aux deux sens : savoir-faire et territoire). Les autres personnels peuvent au contraire se vivre comme de simples exécutants étant en bout de chaîne de transmission. Autrement dit, les uns se nourrissent de tout changement, tandis que les autres n'ont au fond le choix qu'entre exécuter, annuler, ou s'opposer.

La crise de confiance

➤ **Crise de confiance, crise d'unité**

Claude Étienne a parlé de crise de confiance des collègues vis-à-vis de la hiérarchie, laissant entendre que la raison en était l'absence de manifestation d'accord avec les COP de la part de cette hiérarchie. Une manifestation de solidarité était réclamée par les collègues.

Plusieurs choses me frappent dans cette situation. D'un côté la crise est considérée comme une crise générale qui au fond, remet en cause toute la structuration de l'organisation. Si on reprend l'origine, on peut dire que cette crise a été

déclenchée par la plus haute hiérarchie, le ministère. Au fond, en désignant certains personnels pour être décentralisés, le ministère ne faisait plus confiance dans ces personnels désignés. Il semble alors normal que ces personnels ne lui accordent plus sa confiance en retour. Jeu de miroir. Il est alors nécessaire de « faire l'inventaire de ses vrais amis », comme me l'a dit un directeur.

➤ **Premières explications**

Si on en reste à cette analyse, il y a, me semble-t-il, deux pistes d'explications. L'une est de type purement affectif. Il y a eu attaque et blessure affective qui justifie en retour la perte de confiance. Cette blessure réclame des signes de solidarité de la part de personnes réelles vis-à-vis de personnes réelles. On n'est pas dans l'abstraction et le discours officiel.

Une autre explication serait que « le conseiller » a une très faible culture organisationnelle. L'organisation du CIO, l'absence de statut du directeur, ainsi que celui du CIO, les confusions toujours réactivées entre la chaîne hiérarchique, et le rôle des inspecteurs d'orientation, et le jeu entre « chef du service académique d'orientation » et « chef des services académiques d'orientation », rend très peu formelle l'organisation des services. Cette organisation a en fait pour réalité les relations personnelles entre les personnes.

Mais je crois que, même si ces deux types d'explication ont leurs parts de vérité, elles sont insuffisantes, et je les pense dangereuses si on s'en tient là.

➤ **Un fondement structurel à la crise**

Je crois que les lignes de cassures sont beaucoup plus fondamentales.

Le rôle du CSAIO est centré essentiellement sur l'organisation et le bon fonctionnement de l'orientation telle qu'elle se trouve définie par l'institution. Avec l'encrage sur la psychologie, les COP portent leur priorité sur la personne, sur ses besoins, quitte à se placer comme défenseur de cette personne face à la toute-puissance de l'institution. Or, il me semble qu'il est quasiment impossible qu'un CSAIO puisse supporter au sein du rectorat à la fois ces deux préoccupations. On peut également rappeler que l'article 8 de la loi d'orientation de l'EN (le droit à...), ajouté au dernier moment dans l'élaboration de la loi, n'a jamais reçu de décret d'application. Cette absence met en porte à faux aussi bien les COP que la hiérarchie.

Mais je pense qu'il y a également une autre préoccupation qui a été peu évoquée explicitement au cours de la crise, c'est le CIO en tant que service au public. Là encore, je pense que du côté du CSAIO (de l'institution) on conçoit l'action en tant qu'application d'une règle, d'une mesure, d'un dispositif « sur un public », et non comme réponse à une demande du public.

Le débat, me semble-t-il, s'est en partie centré sur la présence dans l'établissement scolaire, en se réclamant d'une aide aux personnes et en s'opposant à un objectif

politique de l'orientation (que cet objectif soit défini par l'État ou par la région d'ailleurs) en tant qu'ajustement des flux et des structures. Cette centration a occulté totalement tout discours sur le CIO service au public. Dans les discussions que j'ai, je remarque qu'il y a souvent confusion entre cette notion et celle de partenariat !

Il me semble que le thème du risque de la privatisation des services préparée par l'étape de la régionalisation est à mettre en rapport avec la question de qui définit la demande d'orientation :

- L'état, mais ce pourrait être la région ;
- La personne (mais cela veut dire en fait chaque COP dans la rencontre avec la personne ;
- Ou bien le public.

➤ **Un soutien, mais à propos de quoi ?**

Beaucoup de collègues croient en un soutien réel de la part tant des enseignants que des chefs d'établissement.

Il y a une confusion entre drapeau et porteur du drapeau ! S'il y a eu ce mouvement « général », c'est pour s'opposer à la décentralisation risquée par tous les corps de l'Éducation nationale, et non pour défendre certains corps désignés, ni surtout pour affirmer un accord sur les activités de ces corps.

Si mon hypothèse est juste (sur la centration sur la personne de la part des COP), alors il y a en fait un conflit potentiel entre le COP et l'établissement. J'avais un directeur qui me disait, « si vous n'avez pas de conflits avec un établissement, c'est très suspect ! ».

Beaucoup de collègues ne sont pas allés dans les établissements une partie importante de l'année, et parfois sans explications. Les établissements se sont « débrouillés ». La question va se poser de « qui a été gêné par cette absence ? ». Je ne pense pas que le ministère ou l'État ait été gêné, mais sans doute beaucoup plus nos « usagers » et nos « partenaires ».

Montrons que notre absence crée un « manque ». Est-ce si sûr ? Prenons quelques points :

- Les statistiques d'orientation en seront-elles modifiées ?
- La remontée de ces statistiques peut se faire par le SAIO, ou par d'autres services. Une application sur le web (du type de SPA) pourrait être mise en œuvre (ce qui sera fait par la suite).
- Beaucoup de professeurs principaux ont assumé leur rôle normalement, peut-être pour certains avec une implication supplémentaire, mais il n'est pas

certain que ce soit avec un désagrément. Mais si c'était le cas, ce ne serait pas non plus très bon pour nous. Le ressentiment est délicat.

- Y a-t-il eu des problèmes en commission d'appel ? Pas que je sache.
- Et quant au rapport avec les chefs d'établissement, ce sera sans doute délicat. Il faut penser qu'ils auront un renforcement de l'autonomie de leur établissement, et donc un accroissement de la responsabilité de ce qui se passe ou de ce qui ne se passe pas dans leur établissement. Ceci renforcera le « contrôle des interventions des étrangers à l'établissement », mais aussi l'exigence de contrat et d'engagement.

Défiance et critiques s'installent

Si le projet de transfert est retiré, reste que d'autres « nouveautés » apparaissent dans le champ de l'orientation, et notamment le Service public d'orientation (SPO), qui deviendra régional ensuite (SPRO). De nombreux rapports sont publiés, la plupart mettant en cause les personnels d'orientation. Durant cette période, je participe à la formation des nouveaux directeurs de CIO. En général, pour préparer mes équipes de formation, je faisais un document que je distribuais à l'équipe de formateurs pour à la fois réfléchir sur les objectifs de formation et sur l'état d'esprit des futurs collègues. Voici le document couvrant l'année 2008-2009, première année de ma retraite. Il témoigne de ma double posture : formateur impliqué dans l'accompagnement des futurs directeurs, mais aussi observateur critique d'un système en pleine mutation.

Rappel du contexte politique particulier à cette rentrée

Publication en juin 2008 d'un rapport du HCE¹²⁶, qui fait un ensemble de propositions concernant l'évolution de l'orientation scolaire dont on peut déduire : la disparition à terme des COP (fin du recrutement) ; la création d'un nouveau métier, ou fonction, exercée par divers personnels, sous l'autorité du chef d'établissement ; les directeurs des CIO relèveraient des régions, d'où une incertitude sur l'existence maintenue ou non des CIO.

Présidence française du Conseil de l'Union européenne : l'un des thèmes retenus était l'orientation et l'insertion professionnelle tout au long de la vie. Voir « Présidence française de l'Union européenne : bilan pour l'éducation et la formation » et notamment la résolution concernant l'orientation (Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 — « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie »).

¹²⁶ Voir également sur le Café pédagogique : Sollicec, 2008.

La réforme des lycées qui n'en finit pas de passer de rapport en rapport.

L'orientation devient un objet à géométrie variable. Martin Hirsch s'en empare (publication du Livre vert), et propose une réorganisation du service public d'orientation (Hirsch, 2009). Le député Benoit Apparu (2009) a également fait un rapport et a été remercié magistralement par un « Secrétaire d'État, chargé du Logement et de l'Urbanisme, auprès du ministre d'État, ministre de l'Écologie et du Développement durable ».

Le nouveau ministre de l'EN est Luc Chatel, spécialiste des PME-PMI (ça va le changer). Quel cabinet sera-t-il en mesure de monter ? Mais en aura-t-il vraiment besoin, puisqu'il est également « porte-parole du gouvernement » ? Autrement dit le ministère ne l'occupera pas beaucoup, à moins que ce ne soit l'inverse.

Heureusement, Darcos, avant de partir, a révolutionné l'orientation avec la généralisation du parcours (PDMF), et surtout les deux derniers coups joués : la réponse électronique à toute heure, grâce à l'ONISEP et le web-classeur. Quant aux procédures (le réel de l'orientation, ce qui tient la relation pédagogique), c'est le silence (voir mon blog)¹²⁷.

Enfin les questions d'affectation commencent à se poser publiquement, contestation de la carte scolaire, y compris de la carte des formations professionnelles.

Ajout de dernière minute, le rapport Saint-Girons « Renforcer l'orientation active. Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur... » (29 juillet 2009). Le rôle des conseillers d'orientation-psychologues est particulièrement marginalisé. Mais ce qui me semble particulièrement flagrant, c'est l'objet même du rapport : l'orientation vers le supérieur. C'est un thème maintenant largement récurrent dans la littérature des rapports, et qui semble annuler toute réflexion sur les processus et procédures en deçà.

Tout ceci a de quoi inquiéter sans doute les conseillers d'orientation-psychologues et les futurs directeurs de CIO dont nous aurons la formation en charge.

¹²⁷ Après avoir fermé mon premier blog, j'ai repris cet article sur mon blog d'Educpros : La résistance des procédures d'orientation, jusqu'à quand ? (Desclaux, 7 septembre 2010b).

2003, les 30 ans des Nouvelles procédures d'orientation

Le GREO se propose de fêter l'anniversaire des Nouvelles procédures d'orientation de 1973. Il s'associe au Laboratoire de Psychologie de l'Orientation de l'INETOP pour une journée d'étude sur les procédures d'orientation programmée le vendredi 3 octobre 2003, 9h-17h, dans l'amphithéâtre de l'INETOP. Cette journée est organisée autour de deux tables rondes¹²⁸. J'anime la table ronde du matin qui réunit André Caroff, Jean Long et René Mongardé, tous acteurs à des titres divers de ces nouvelles procédures d'orientation. Le titre retenu est « Une politique d'État : histoire et enjeux des procédures d'orientation (1959 -1973) ». Cette animation me plaçait dans une position particulière : acteur de cette commémoration tout en étant témoin de l'évolution des enjeux depuis ces réformes fondatrices.

Jean Long fut conseiller d'OP, directeur départemental de centre d'OP, puis un des premiers CSAIO nommés. Il fut également président de l'association des conseillers, et également président de l'AIOSP. Je lui ai demandé de témoigner sur la mise en œuvre de la réforme Berthoin de 1959. André Caroff, conseiller d'OP, puis directeur de centre, il fut chargé de mission au Ministère au cours de la période qui nous intéresse. Il sera ensuite Inspecteur général, et l'auteur d'un livre important sur l'histoire de l'orientation (1987). Il a eu la lourde tâche de résumer en vingt minutes deux moments importants de cette période : la réforme préparée avant 68, puis la préparation de celle de 73. J'ai demandé à Jean Long d'intervenir entre ces deux moments pour rappeler ce qui s'est passé en 68 pour les personnels de l'orientation, ainsi que les suites et notamment les résultats de la Commission sur l'orientation fin 68. Enfin René Mongardé, inspecteur d'académie, eut à expérimenter la mise en œuvre de ces nouvelles procédures dans son département, et nous l'avons invité à témoigner de ce moment.

L'après-midi, c'est Anne-Marie Machtou, ma complice du Congrès de l'AIOSP qui anime la table ronde « Bilan et avenir des procédures d'orientation (1973-2003) » avec pour intervenants : Gilbert Blanc, un ancien syndicaliste, Antoine Prost, l'historien bien connu, et Georges Dupont-Lahitte, Président de la FCPE.

La table ronde du matin tournée vers le passé se passe bien, mais en revanche, celle de l'après-midi est polluée par l'actualité que viennent de vivre les conseillers d'orientation-psychologues. Les questions de la salle ne portent absolument pas sur le sujet des procédures, mais sur l'évolution et les craintes des services d'orientation suite à la tentative de leurs régionalisation.

¹²⁸ J'ai mis plusieurs documents concernant cette journée sur une page de mon site : Desclaux, 2008j.

Cette situation conforte mon opinion. Les services ont été, jusque-là, dans leur ensemble, particulièrement loyaux. Ils ont toujours essayé d'appliquer et de faire appliquer les commandes institutionnelles. Mais la confiance est rompue et la loyauté n'est plus assurée. Cette année 2003 a retourné les attitudes et sans doute pour longtemps.

Mes à-côtés pendant ce temps

J'ai eu différentes pratiques « artistiques ». J'ai commencé la guitare à 15 ans après un accident, comme je l'ai dit. Je me suis mis à composer et à écrire une cinquantaine de chansons en deux - trois ans. Au tout début des années universitaires, j'allais au Hootenanny organisé à l'American Center par Lionel Rocheman. Le mariage, les études, la naissance d'Armand m'arrêteront dans cette voie... et sans doute heureusement. Au milieu des années 70, un article du Monde attire mon attention, il présente le jeu de Go, un jeu japonais d'origine chinoise. Je convaincs un ami pion, Maurice Merlin, de jouer avec moi. Mais sans informations sur ce jeu, j'ai le sentiment que nous jouons « n'importe comment ». Je découvre finalement que l'association française de jeu de Go se réunit tous les après-midis au premier étage du café « Le trait d'union », Boulevard du Montparnasse, et je le fréquente assidûment.

Après cette période, je me mets à faire des collages, « façon » surréaliste, puis à l'aquarelle. Je poursuis cette activité avec Monique Ronzeau lorsque je la rejoins à Cergy.

Au cours de mes balades dans Paris, je découvre le papier chinois dans une petite boutique près de l'Odéon. Et je me suis mis à peindre à l'encre de Chine, des sumi-e. J'ai entamé alors des visites dans des galeries pour les montrer. Je rencontre de l'intérêt, mais pas de propositions. Un jour je suis entré dans une galerie, rue Monsieur le Prince qui présentait des œuvres d'un peintre chinois, et calligraphe. Par l'intermédiaire de la galeriste, il m'a fait comprendre son intérêt, et m'a proposé de m'apprendre à doubler les feuilles pour une présentation correcte de ces peintures. Il s'appelait Yaho-Yaho. C'était le moment de la révolution de la place de Tian'anmen. Trois expositions s'en suivront, au Pavillon Montaigne, hôtel de la rue Mermoz, au Chaotilop, un restaurant du Marais, et enfin à la Galerie Est Forum Junku, rue Saint-Honoré, galerie de la librairie japonaise de Paris. Et durant un an ces encres sont exposées dans une boutique japonaise (Yasuragi) au Carrefour de l'Odéon.

Mais, petit à petit la vie professionnelle me reprit, et pinceaux, peintures, encres, pierre, rouleaux et papiers furent rangés en attente d'un réveil à la retraite.

En 1998, Monique et moi, nous nous séparons. Je m'installe à Pontoise dans le quartier des Larris près de la gare de Cergy Préfecture dans une tour, au neuvième étage. Je vivrais seul jusqu'à mon mariage avec Eliane en 2006. En fait cette solitude me permettra de m'impliquer à fond dans mes activités, que ce soient celles de formation dans l'académie ou ailleurs, ou mes engagements dans des organisations d'évènements.

À la suite de la canicule de 2003, je consulte mon médecin, car, je rentre de vacances en étant très fatigué. Jusqu'à présent j'ai souvent consulté des cardiologues qui à chaque fois, me disent que je n'ai rien au cœur. Cette fois-ci mon médecin me diagnostique un SOP (symptôme obstructif pulmonaire), plus simplement un emphysème. Il s'agit des « beaux restes » de ma tabagie. Jusque vers quarante ans, je fumais deux paquets et demi par jours, ça ne peut que faire quelques dégâts. Il me prescrit donc un médicament pour m'aider à respirer et me conseille de faire une cure. C'est ainsi qu'au cours de cette première cure durant les vacances, près de Dax, je rencontre ma future femme, Éliane Arnaud. Elle habite près d'Avignon depuis quelques années, et je la rejoins presque tous les weekends jusqu'à mon départ en retraite. En retraite depuis le 2 septembre 2008, je rejoins Éliane ma nouvelle épouse depuis 2007.

Une retraite active

En retraite depuis le 2 septembre 2008, je rejoins Éliane ma nouvelle épouse depuis 2007. Mais contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, ce départ ne marque pas une rupture avec le monde professionnel. Au contraire, il ouvre une période d'activité intense, mais libérée des contraintes institutionnelles. C'est en agissant que l'on se crée des occasions, et les fils tissés pendant quarante ans vont maintenant me permettre d'en découvrir de nouveaux.

Poursuite de la formation à l'ESEN : le fil qui ne se rompt pas

La première de ces continuités, c'est la formation. Dominique Odry me propose de poursuivre ma participation à la formation des directeurs de CIO à l'ESEN. Il avait introduit un temps d'analyse de pratiques, et, dès la deuxième année de ma collaboration à la formation, je deviens responsable de cette journée d'analyse de pratiques.

Cette activité structure mes premiers mois de retraite. Chaque année la cohorte de 60 nouveaux directeurs est réunie pour trois sessions de formation. Nous sommes une équipe de quatre formateurs pour assurer cette journée. Au début je fais appel à des éléments de mes équipes de formateurs de l'académie de Versailles, puis au fur et à mesure des rencontres l'équipe se modifie. Pierre Brochet en était un pilier.

Quand Dominique Odry quitte ses fonctions à l'ESEN, on me propose de prendre la responsabilité de la formation des DCIO que je vais assurer durant deux ans jusqu'en 2012. J'ai également proposé un stage de formation continue à l'ESEN "Accompagnement des directeurs de CIO face aux changements" que je conçois. Pour la première fois j'utilise Prezi à la place de Powerpoint comme support de ma présentation.

Puis on me remercie pour ma participation avec ce message : *"Je te confirme effectivement que nous avons remis sur les rails la formation des DCIO sur de nouvelles bases. L'ESEN te remercie, sincèrement, de ton engagement dans cette formation qui te tient à cœur à juste titre."*

Le site, le blog et Twitter : quand la

formation mène à l'écriture

Cette expérience de formateur à l'ESEN me donne une légitimité nouvelle, mais aussi le besoin de partager mes réflexions au-delà des sessions de formation. C'est ainsi que naît l'idée d'un site personnel, puis d'un blog.

Je me lance dans l'aventure numérique. Mon premier site, puis le blog deviennent rapidement mon principal outil de réflexion et d'échange. Contrairement aux contraintes de mes années d'activité, je peux maintenant prendre le temps d'analyser, de creuser, de mettre en perspective.

Je développe progressivement ma méthode de veille. Le blog devient un laboratoire d'idées où chaque article me permet d'explorer une question, de faire des liens que la pression du quotidien m'empêchait de voir. J'y publie régulièrement mes réflexions sur l'actualité de l'orientation, les réformes en cours, les rapports qui paraissent.

C'est aussi l'époque où je me mets à Twitter (avec l'aide de Gérard Marquier), découvrant les possibilités d'échange et de débat que permet ce nouvel outil. Les réseaux sociaux élargissent considérablement mon cercle de contacts et de réflexion.

Des articles et des collaborations : la reconnaissance par l'écriture

La qualité de mes analyses sur le blog attire progressivement l'attention. En 2013, les Cahiers pédagogiques me proposent de participer à leur équipe de rédaction de revue de presse, prenant la suite du travail de Philippe Watrelot. Ma participation se poursuit encore aujourd'hui en collaboration avec Géraldine Duboz et Monique Royer. Je fais la récolte durant la semaine dans un document drive partagé, et l'un.e d'entre nous publie la revue le dimanche.

Cette collaboration avec les Cahiers pédagogiques me fait entrer dans un réseau plus large d'acteurs de l'éducation. Elle s'accompagne d'articles pour la revue elle-même, ce qui élargit encore ma visibilité.

Fin 2013, Michelle Laurissergue, responsable éditoriale d'Educavox, me demande l'autorisation de republier les articles de mon blog. Jean Roucou, Président de PRISME, faisait déjà depuis 2010 la même chose sur le site de son

association. Cette circulation de mes textes me confirme que mon travail de réflexion répond à un besoin dans la communauté professionnelle.

Le véritable saut qualitatif s'opère en 2019 quand Séverin Graveleau, journaliste au Monde, me propose de participer régulièrement aux tribunes qu'il anime pour l'édition électronique du journal. Suite à ma première tribune (3 juin 2019), un jeune sociologue, Jules Donzelot, spécialiste de l'aide à l'orientation en Angleterre, prend contact avec moi sur Twitter et nous échangeons beaucoup. Curieusement, mes débuts en orientation s'étaient faits alors que je lisais assidument le livre de son père, Jacques Donzelot, *La police des familles* (1977) qui constitue un programme de méfiance pour l'entrée dans un métier d'aide. Le cercle se boucle d'une certaine façon pour moi.

Diverses conférences : des opportunités qui s'enchaînent

La notoriété acquise par le blog et les articles ouvre naturellement d'autres portes. Les invitations à des conférences se multiplient, chacune créant de nouvelles rencontres et de nouvelles opportunités.

Angeline Aubert-Lotarski me contacte en 2009 pour participer à une intervention auprès des Centres psycho-médico-sociaux (CPMS) en Belgique. La conférence au colloque des centres PMS se tient le 8 décembre 2009 à Bruxelles. J'utilise alors encore Powerpoint pour mes diaporamas.

Annick Soubai et la mairie de Nanterre m'invitent pour une intervention sur la réforme du lycée. Le 12 octobre 2010, j'anime un atelier sur l'apprentissage à Paris à la demande de Danielle Pourtier, où je rencontre une journaliste, Sandrine Chesnel.

Jean Mattéi, ancien chef d'établissement EREA, un ami de ma femme Éliane, me propose d'intervenir dans une réunion nationale de l'association de chefs d'établissement EREA/ERPD sur le thème de la crise de l'autorité. Elle se tient le 31 mars 2011 à Nogent-sur-Marne.

Gérard Marquié organise une journée pour l'INJEP : "Jeunes et pratiques d'information quels enjeux ?" le 25 septembre 2012 et me propose d'intervenir. Chaque conférence élargit mon réseau et crée de nouvelles possibilités.

L'invitation qui me touche le plus vient de Lin Lhotelier (nouveau directeur des études à l'INETOP) qui me demande de prononcer une conférence lors de l'accueil de la promotion en formation à l'INETOP de conseillers d'orientation-psychologues, la dernière sans doute. Cette conférence du 3 septembre 2015 s'intitule "Questionner l'histoire de l'orientation et des conseillers en France", que je développe ensuite en articles sur mon blog.

Plus tard, en mai 2017, le Conseil économique, social et environnemental (CESE) m'invite pour une audition sur l'organisation de l'orientation dans notre système éducatif. Cette audition est filmée et installée sur le site du CESE. Je publie également le contenu de mon intervention dans deux articles pour les Cahiers pédagogiques.

Mais l'âge et mes difficultés respiratoires commencent à limiter mes déplacements. En juin 2018, Eunice Mangado-Lunetta, responsable de l'AFEV, me contacte pour intervenir en septembre à Paris, mais je décline l'invitation, conscient de mes difficultés à parler longuement et à me déplacer facilement.

Heureusement, les nouvelles technologies offrent des solutions. Les techniques de vidéo-conférences se sont particulièrement diffusées avec la période du confinement. Kévin Périn, directeur de CIO et participant à l'ANDCIO, me propose une intervention en visioconférence sur l'évolution du CIO pour les directeurs de l'association lors de la JNE de l'ANDCIO le 2 juin 2023.

Des livres : de la réflexion à la synthèse

En 2015, encouragé par toute cette activité d'écriture et de réflexion, je me lance dans un projet de livre. Après de multiples moutures, Francis Danvers me propose de le publier dans sa collection chez L'Harmattan en le centrant sur les procédures d'orientation et en utilisant les articles de mon blog. Il paraît en mai 2020, son écriture finale m'ayant occupé durant le premier confinement.

Dans la foulée, Ginette Francequin me propose de rejoindre son projet "biographique", mais finalement, mon texte n'est pas retenu. C'est peut-être "un mal pour un bien", car c'est cette bibliographie qui m'a servi de base pour le présent livre.

Un autre projet se concrétise en 2022 avec la publication du livre à propos des CIO, toujours publié par Francis Danvers chez L'Harmattan. Il s'agit de proposer une réflexion sur l'histoire et l'évolution du CIO à partir de mon expérience. Un

autre ayant pour sujet l'éducation à l'orientation est en préparation. Il s'appuie sur mon expérience de formation dans l'académie de Versailles, et propose des explications aux difficultés de mise en œuvre de l'éducation à l'orientation en France.

Cette production éditoriale marque une évolution importante : je ne me contente plus de commenter l'actualité, je produis des analyses synthétiques sur des aspects fondamentaux du système d'orientation.

Le GREO : devenir passeur de mémoire

En 2022, à la demande de Francis Danvers, je rejoins le GREO auquel j'avais participé tant que je vivais en région parisienne. Pierre Roche, après plus de vingt ans de présidence et d'animation du Groupe de recherches sur l'évolution de l'orientation, a passé la main à Francis Danvers.

Il fallait réorganiser le site que Rémi Guerrier avait élaboré il y a quelques années. Paul Lehner a réussi l'ouverture d'un nouveau site du GREO sur la plateforme Hypothèses.org, bien connue des universitaires et chercheurs. Mais il ne peut pas poursuivre son installation et je me propose pour le concevoir et l'animer.

Cette mission me passionne car elle cristallise une nouvelle fonction : celle de passeur de mémoire. Je propose tous les lundis matin "L'actu du web", l'actualité de l'orientation de la semaine. Lors des séminaires qui se font à la fois en présentiel et à distance (la période du covid a permis de développer ce type de pratiques), je fais deux interventions, l'une sur les procédures et l'autre sur le CIO. Elles sont enregistrées et se trouvent sur le site.

Francis propose de faire une journée d'étude du GREO en hommage à Geneviève Latreille. Le GREO s'associe à Trouver/Créer (avec notamment Paul Rousset). Une équipe se monte. Tout se fait par des réunions en visio. Je coordonne l'affaire qui aboutit à deux jours, les 11 & 12 décembre 2023, dans le Grand Amphithéâtre de Lyon 2, en présentiel mais aussi à distance.

Je propose une intervention : "À la recherche des traces de Geneviève Latreille sur le web. Présentation de la réception de ses travaux". Cette recherche m'amène à développer une méthode d'archéologie numérique qui pourrait servir pour d'autres figures de l'orientation.

Richard Etienne, l'un des intervenants de ce colloque m'accompagnera pour la publication de l'article « Les Centres d'information et d'orientation (CIO) :

histoire et disparition progressive de leurs utilités » qui est une poursuite de la conférence devant l'ANDCIO.

Des rencontres : les nouvelles générations

Une des richesses de cette période, c'est la rencontre avec les nouvelles générations de professionnels. Delphine Riccio, vice-présidente de l'APSYEN (qui remplace l'ACOP-F), publie une tribune sur Le Monde (15 novembre 2022). J'en fais un commentaire sur mon blog. Elle me contacte et nous sympathisons. Je suis ainsi enrôlé dans l'équipe de publication de la revue de l'association, *Questions d'orientation*. Pour assurer la relecture de mes livres, je me suis procuré un logiciel professionnel (Antidote) et j'assure ainsi les relectures et corrections.

Depuis, elle a quitté le service public pour tenter une expérience privée et développer une psychologie écologique. Nous échangeons souvent sur cette thématique. Et elle me fait connaître le CICUR, le Collectif d'interpellation du curriculum.

Jean-Marie Quairel, un DCIO en retraite, commente très régulièrement mes articles sur mon blog. Je publie de temps en temps des articles qu'il me propose. Et il me fait une proposition que je ne peux refuser : écrire un texte à deux à propos des procédures d'orientation. La tribune sera publiée sur Le Monde.fr (24 janvier 2023). Elle réclame tout simplement la suppression des procédures d'orientation au collège.

À sa suite, Jean-Pierre Véran, un des animateurs du CICUR, me contacte et me demande de participer à un focus group sur le thème de l'orientation organisé par un sous-groupe du CICUR. Francis Danvers y intervient également. Des vidéos de plusieurs moments sont sur ma chaîne Youtube. Et finalement cela aboutit à la publication en 2025 d'un livre coordonné par Régis Mallet et Jean-Pierre Véran, *Oser l'école commune*, chez Berger Levrault, avec mon article : "L'orientation comme circulation des élèves. Ses conséquences sur le fonctionnement du collège français". Et je rejoins le comité organisateur.

Ces collaborations illustrent parfaitement cette logique des occasions saisies : chaque rencontre ouvre de nouveaux horizons, chaque projet en génère d'autres.

En juin 2025, je me lance dans une nouvelle aventure. Je découvre la puissance de l'IA dans l'aide à la rédaction, à l'écriture, avec beaucoup d'échec et de plus en plus de réussites au fur et à mesure que mon expérience se développe.

Ma vie aux Angles

Avant même le départ en retraite, nous convenons, Éliane et moi, qu'il sera difficile que j'envahisse son appartement. Heureusement, un appartement se libère au rez-de-chaussée que j'achète avec l'aide de Laurent, l'un des fils d'Éliane, car je n'ai pas les fonds. J'attends un héritage conséquent d'un cousin de mes parents, mais le règlement est compliqué. Donc, cet appartement sera une copropriété entre Éliane et moi.

Cette installation aux Angles crée les conditions matérielles de cette activité intense. Pour la première fois de ma carrière, je maîtrise totalement mon temps et mon espace de travail. Mon bureau devient le véritable centre de mes activités : écriture, veille, correspondances, préparation des interventions. C'est de là que je coordonne les activités du GREO, que j'anime mon blog, que j'écris mes livres.

Au final, ces quinze années de retraite dessinent un parcours cohérent : en libérant du temps et de l'espace, en saisissant les occasions qui se présentent, en maintenant les fils tissés pendant quarante ans de carrière, j'ai pu exercer enfin ce rôle d'analyste et de stratège que le système institutionnel ne m'avait jamais vraiment permis d'assumer pleinement. Chaque activité en a engendré d'autres, créant un réseau d'échanges et de collaborations qui donne sens à cette "retraite active".

Dernières réflexions

Une bibliographie orientante

Curieux exercice que Francis Danvers m'avait proposé pour un autre projet éditorial : lister mes lectures (livres et articles), qui furent importantes à mes yeux. Peut-être pensait-il ainsi obtenir un ensemble de textes concernant l'orientation. Je me suis donc lancé dans cet exercice de mémoire en organisant cela selon les « périodes de ma vie ». Et cela n'aboutit pas aux attentes supposées de Francis Danvers.

Je ne citerais pas ici des livres « universitaires » et obligatoires des grands auteurs : Durkheim, Weber, Piaget, Fraïsse, Freud. Je ne citerais pas non plus dans le détail une bonne partie de la collection L'inconscient chez Gallimard, les écrits de Marx, d'Engels, d'Althusser (et les publications dans la petite collection de chez Maspéro que j'allais acheter directement à la librairie du même nom), etc. Je vais me centrer sur mes propres choix de lectures au travers de mes souvenirs. Il n'y a là rien d'exhaustif. C'était également l'époque d'un très fort développement des collections de poche favorisant de nombreuses rééditions. Jean Stoetzel, l'un de mes professeurs lors de la maîtrise nous avait donné le conseil suivant : « Vous devez passer une à deux heures par semaine dans les librairies du Quartier latin pour repérer les tendances dans les publications. » Et bien ce fut une véritable addiction ! Je dois dire pour terminer que j'ai lu très peu de livres en entier. Mon professeur de philosophie du lycée nous disait qu'il fallait « picorer » selon nos besoins à partir de la table des matières !

Cette liste est présentée de manière chronologique, d'après mes souvenirs, et selon les périodes de ma vie.

La période de formation

Mendel, G. (1968). *La Révolte contre le père*. Payot.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : Recherche de méthode*. Larousse.

Greimas, A. J. (1970). *Du sens : Essais sémiotiques*. Éditions du Seuil.

Hall, E. T. (1971). *La Dimension cachée*. Seuil.

Dumézil, G. (1968). *Mythe et épopée, l'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*. Gallimard.

Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques, t. I : Le Cru et le Cuit*. Plon.

Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Seuil.

De très nombreux articles de la revue *Sociologie du travail* (« l'école de Crozier »)

Crozier, M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique*. Seuil.

Crozier, M. (1971). *La Société bloquée*. Seuil.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977/1981). *L'Acteur et le système*. Seuil.

Les livres de l'école de Palo Alto avec en premier : Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Une logique de la communication*. Seuil. Et en particulier toute la série des ouvrages de Paul Watzlawick publiés au Seuil.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.

Cicourel, A. V. (1974). *Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction*. Free Press.

Sacks, H. (1973). Tout le monde doit mentir. *Communications*, 20, 182-203. https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1973_num_20_1_1302. Fait partie d'un numéro thématique : Le sociologique et le linguistique.

Blum, A. F., & McHugh, P. (1971). The social ascription of motives. *American Sociological Review*, 36, 98-109.

Veron, E. (1973). Vers une logique naturelle des mondes sociaux. *Communications*, 20.

Veron, E. (1978). Sémosis de l'idéologie et du pouvoir. *Communications*, 28, 7-20.

Foucault, M. (1962). *Maladie mentale et psychologie*. Presses universitaires de France.

Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Gallimard.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, vol. 1 : La volonté de savoir*. Gallimard.

Canguilhem, G. (1966). Qu'est-ce que la psychologie ? *Cahiers pour l'Analyse*, 2, 77-91.

Goffman, E. (1973a). *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 La Présentation de soi*. Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1973b). *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 2 Les Relations en public*. Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1979). *Asiles – Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* (Trad. L. et C. Lainé). Éditions de Minuit.

- Grémion, P. (1976). *Le pouvoir périphérique. Bureaucrates et notables dans le système politique français*. Seuil.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Hermann.
- Searle, J. R. (1972). *Les Actes de langage*. Hermann.
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus logico-philosophicus* (trad. G. G. Granger). Gallimard.
- Austin, J. L. (1979). A plea for excuse (1956). In *Philosophical Papers* (pp. 175-204). Oxford University Press.
- Russell, B. (1970). De la dénotation. *L'âge de la science, Vol III* (3).
- Frege, G. (1971). *Ecrits logiques et philosophiques*. Seuil.
- Ariès, P. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Plon.
- Jacques Donzelot, J. (1977). *La police des familles*, postface de Gilles Deleuze, Éditions de Minuit.
- Legendre, P. (1976). *Jouir du pouvoir. Traité de la bureaucratie patriote*. Minuit.

L'entrée en Orientation

- De très nombreux articles de *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* des années 70 pour préparer les concours du CAFCO.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 8(1).
- Garant, M. (1978). De l'orientation à l'activation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (4).
- Legrand, L. (1981). *L'École unique : à quelles conditions ?* Le Scarabée-CEMEA.
- Jaoui, H. (1979). *Créa. prat : Manuel de créativité pratique*. Epi s.a. Editeurs.
- Et de très nombreux livre sur la créativité, voir la liste dans le chapitre Vers la formation.
- Articles de Jacque Giust sur le dossier scolaire publiés dans le bulletin de l'ACOP-F (267, 1978)
- Murard, L., & Zylberman, P. (1976). Le petit travailleur infatigable ou le prolétaire régénéré. *Recherches* (25), décembre.
- Joseph, I., & Battégay, A. (1977). Disciplines à domicile. L'édification de la famille. *Recherches* (28), septembre.
- Querrien, A. (1976). L'enseignement. *Recherches* (23).
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système*. Éditions du Seuil.
- Mendel, G. (1981). *54 millions d'individus sans appartenance*. Stock.
- Prost, A. (1968). *L'Enseignement en France (1800-1967)*. A. Colin.

Maniez, J.-P., Pernin C. avec la collaboration de Desponds-Vlodlaver, E. (1988). *Un métier moderne. Le conseiller d'orientation*. L'Harmattan, 249 p.

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. PUF.

Directeur de CIO

Lectures d'articles de revues diverses, Orientation scolaire et professionnelle, Éducation permanente, Revue française de pédagogie, etc. Passant beaucoup de temps à l'IUFM de Versailles j'ai accès facilement à sa bibliothèque. Beaucoup de lectures concernant les méthodes de formation.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Seuil.

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. PUF.

Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. ESF.

Déroutet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Éditions Métailié.

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'Hypocrisie scolaire : Pour un collège enfin démocratique*. Seuil.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Éducation et sociétés*, 9(1), 13-25.

Rifkin, J. (1996). *La Fin du travail* (P. Chemla & L. Chemla, Trad.). La Découverte. (Œuvre originale publiée en 1995).

Dreyfus, F. (2000). *L'invention de la bureaucratie : Servir l'État en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis (XVIII-XX siècles)*. La Découverte.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.

Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Math'Adore.

Lelièvre, C. (2004). *L'École obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*. Retz.

Mabilon-Bonfils, B., & Callichio, V. (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu politique ?* L'Harmattan.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. L'Harmattan.

Becker, H. S. (2002). *Les Ficelles du métier*. La Découverte.

Mucchielli, L. (1998). *La découverte du social : naissance de la sociologie en France, 1870-1914*. La Découverte.

Ravon, B. (2000). *L'« échec scolaire » : Histoire d'un problème public*. In Press éditions. J'ai fait une recension¹²⁹ Desclaux, B. (2025). B., Rayon. L'échec scolaire. Histoire d'un problème public. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 30/4 | 2001, mis en ligne le 31 mai 2016, consulté le 31 mars. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4959>.

Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours*. Éditions EAP.

Martin, J. (2002). Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, 94. <http://journals.openedition.org/histoire-education/817>

Martin, J. (2002). L'orientation professionnelle, un instrument de rationalisation ? *Histoire & sociétés, revue européenne d'histoire sociale*, 2, 93-106.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Presses Universitaires de France.

Forestier, C., Thélot, C., & Emin, J.-C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ?* Stock.

La retraite

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Éditions de l'EHESS.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes : travail, protections, statut de l'individu*. Éditions du Seuil.

Dubar, C. (2010). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France.

Becker, H. S. (2009). *Comment parler de la société*. La Découverte.

Rifkin, J. (2012). *La Troisième Révolution industrielle : Comment le pouvoir latéral va transformer l'énergie, l'économie et le monde* (P. Chemla & L. Chemla, Trad.). Les liens qui libèrent. (Œuvre originale publiée en 2011).

Prost, A. (2013). *Du changement dans l'École : Les Réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.

Weixler, F. (2020). *L'orientation scolaire : Paradoxes, mythes et défis*. Berger-Levrault. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/L-orientation-scolaire-Paradoxes-mythes-et-defis>. J'ai fait une recension dans *les Cahiers pédagogiques* <https://www.cahiers-pedagogiques.com/L-orientation-scolaire-Paradoxes-mythes-et-defis>

¹²⁹ Avec une erreur dans l'écriture du nom de l'auteur, Rayon au lieu de Ravon.

Martin, J. (2020). *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940) : Aux origines de la profession du conseiller d'orientation*. L'Harmattan. http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2020/09/09/la-naissance-de-lorientation-professionnelle-en-france-1900-1940-par-jerome-martin/#_ftn1.

J'ai fait une recension sur mon blog http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2020/09/09/la-naissance-de-lorientation-professionnelle-en-france-1900-1940-par-jerome-martin/#_ftn1

Odry, D. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif : Ce que vaut notre enseignement*. Margada. J'ai fait une recension sur mon blog : L'évaluation un analyseur de système http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2020/09/03/levaluation-un-analyseur-de-systeme/#_ftn1

Petit à petit les livres sont remplacés par l'accès au travers du web à des documents très divers.

Plus qu'un nouveau statut

À la fin du ministère de Najat Vallaud-Belkacem, les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation-psychologues sont réunis sous un même statut, le psychologue de l'éducation nationale (PsyEn), mais ils restent distingués par leurs compétences et leurs territoires d'exercices. Je parlerais ici des PsyEn EDO dont la mission est « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle » (MENESR, août 2023). Cette reconnaissance pleine du titre de psychologue est obtenue après une revendication depuis le début du XXe siècle. Lors de la conférence que je donnais à l'INETOP en octobre 2015, le décret étant publié juste avant les vacances, je terminais mon exposé par un questionnement sur l'avenir : vous aurez à choisir entre l'orientation et la psychologie. Quelqu'un de l'assistance me répondit, « c'est déjà fait ! »

En tout cas, quelques années après, le choix semble bien se faire. Lorsque l'on suit les débats dans les forums ou les groupes d'échanges sur les réseaux sociaux, on voit bien que la préoccupation principale est bien la psychologie, l'usage des tests les plus divers, et les diagnostics, et il semble bien que leurs principales activités « d'orientation » soient autour des élèves à placer dans des structures particulières (handicap au sens large ou haut potentiel) et pour des difficultés et souffrances psychologiques.

Lors de la réforme de 1959, la profession avait abandonné petit à petit l'orientation professionnelle pour l'orientation scolaire. Aujourd'hui c'est une nouvelle modification profonde de la profession. On parle de plus en plus de santé et de bien-être.

De nouveaux principes d'orientation dans le système

Suite à sa nomination au ministère de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer avait annoncé qu'il ne s'engagerait dans aucune réforme. En fait il a « détricoté » systématiquement la mise en œuvre par Najat Vallaud-Belkacem de la loi préparée par Vincent Peillon, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013. Il a remplacé la procédure APB par Parcoursup, et a réformé le lycée par les décrets et arrêtés du 16 juillet 2018 avec des conséquences pour l'organisation de l'orientation et des procédures d'orientation.

Les nouvelles procédures d'orientation en fin de seconde

C'est par une simple note de service » publiée le 27 septembre 2018 et adressée aux recteurs que le ministère a modifié la procédure d'orientation en fin de classe de seconde. On y retrouve tous les termes, toutes les étapes de la procédure d'orientation que nous connaissons jusqu'à présent : les demandes, les propositions, les décisions, les moments, les deuxième et troisième trimestres, les intentions des uns et les réponses des autres, l'appel. Rien ne change... sauf, sauf l'objet du choix et de la décision ! La série a disparu.

Rappel du principe de l'option

À l'origine des procédures d'orientation (1890), la décision portait sur le passage en classe supérieure. Puis, avec la différenciation des formations, les décisions ont porté sur les filières. Concernant l'orientation vers le professionnel, la spécialité professionnelle fut toujours de la responsabilité des familles avec une restriction, celle des places, d'où les procédures d'affectation. Et depuis l'apparition de la notion d'option dans l'organisation de l'enseignement secondaire, au moment de la réforme Haby, le choix de l'option est de la responsabilité de la famille, avec toujours la restriction de l'existence de places, et ceci relevant de la gestion locale dans l'établissement.

Or, la réforme de l'organisation des études au lycée a supprimé la notion de série. On n'est plus dans une logique de filière, mais de combinaison d'enseignements. Chacun choisit ses options. Et l'on revient, au moins, dans la partie formation générale du lycée à la bonne vieille pratique du passage en classe supérieure, la classe de première formant une seule voie d'orientation.

Le juridique et le local

Les procédures d'orientation telles qu'elles existent en France sont de la responsabilité de l'État. C'est le chef d'établissement qui prend la décision d'orientation, celui-ci étant le représentant de l'État. Le conflit possible autour de cette décision est règlementé par les procédures d'appel, et éventuellement le tribunal administratif. On est là dans un monde juridique, règlementé.

L'observation de l'évolution des procédures d'orientation, et cette dernière modification le confirment, montrent que le champ contrôlé par la procédure se restreint de plus en plus, laissant les acteurs de terrain dans un face-à-face.

Le principe combinatoire des enseignements, que je prône depuis longtemps, est favorable aux apprenants, mais sur le plan organisationnel, très compliqué à mettre en œuvre. Depuis qu'il est apparu dans notre système, on a pu voir les freins moteurs qui se sont enclenchés immédiatement. En 1982, lorsque la Gauche arrivée au pouvoir met en place la réforme envisagée par le ministre Beullac, les lycées se trouvent confrontés au problème. Jusque-là les élèves étaient orientés vers des classes particulières. Désormais ils rentrent dans une seconde de détermination ou indéterminée... et choisissent des options. L'interprétation du sens de la réforme allait vers la création de classes de secondes hétérogènes, rassemblant des élèves d'options différentes. Mais, dans la pratique et pour simplifier l'organisation horaire des élèves, mais aussi (surtout) des enseignants, les options furent regroupées en classes homogènes, recréant ainsi les filières dès la classe de seconde. La classe homogène permet une pédagogie homogène. Gageons qu'il en sera de même pour cette réforme.

Reste que la question sera comment obtenir la combinaison désirée, d'un côté, et de l'autre, comment faire en sorte que les possibilités de combinaisons proposées soient choisies ?

La réponse est dans la réforme, au moins apparemment. Et cette réponse c'est l'accompagnement ! 54 heures annuelles y sont consacrées. Réalisées par qui ? Ça, c'est nettement moins clair.

Toujours est-il que l'objectif de cet accompagnement est présenté selon son versant éducatif. Il s'agit d'une aide apportée aux élèves et aux familles, attribuée globalement pour son exercice à la fameuse équipe éducative, le chef d'établissement ayant à répartir les rôles... En passant, pas un mot sur le rôle joué par les PsyEn, ex-conseillers d'orientation-psychologues.

Donc l'année sera consacrée à éclairer le/les choix de l'élève et de sa famille. Et petite précision d'importance que l'on trouve en fin de cette note : « Les souhaits mentionnés sur la « fiche dialogue » font l'objet de recommandations du conseil de classe dès le deuxième trimestre. » Et surtout : « les familles émettront leurs choix définitifs en fin d'année scolaire, après l'avis du conseil de classe du

troisième trimestre, en toute connaissance de cause, pour la réussite et l'implication de l'élève dans la suite de son parcours. »

Mais on voit ainsi que la démarche « éducative » risque ou a toutes les chances de se voir transformer en une démarche d'influence plus ou moins pressante afin de réduire les problèmes organisationnels engendrés par la réforme « libérale ».

Enfin, remarquons le rappel de l'affirmation du nouveau statut du redoublement : « Sous réserve d'avoir mis en place des modalités de prise en charge des difficultés scolaires, un redoublement pourra être envisagé. » La difficulté à la mise en place de modalités particulière de prise en charge va bien entendu réduire le nombre de redoublants, mais ne va pas réduire l'idée du « redoublement » dans notre système éducatif qui marche toujours fondamentalement « à l'échec » pour paraphraser Antoine Prost (1985).

Au collège et à l'autre bout, l'entrée dans le supérieur

La réforme du collège qui semblait préparer la mise en place de l'école du socle fut visiblement abandonnée par Jean-Michel Blanquer. On maintient les classes européennes, qui étaient en train d'être supprimées. Le latin, et surtout le redoublement, sont réhabilités et les procédures d'orientation fin de troisième maintenues. La fonction de triage du collège se poursuit donc, et en passant, le pouvoir du chef d'établissement est renforcé, notamment sur le redoublement.

En conclusion de mon livre sur les procédures (2020), je notais un double mouvement d'évolution de celles-ci.

À l'autre bout du système, il y a l'entrée dans l'enseignement supérieur. Avec la réforme du lycée et surtout la mise en place de Parcoursup, la procédure d'orientation s'est transformée d'une part sur le versant éducatif en un processus de formulation d'une demande ; et sur le versant formel, une simple mise en relation entre des demandes et des offres, c'est ce que fait aujourd'hui Parcoursup. L'État s'est ainsi retiré d'une responsabilité formelle dans l'orientation vers le supérieur après avoir tenté de le contrôler à partir des années 90.

La responsabilité de l'État

Comme on l'a vu, l'État a gardé le contrôle de l'orientation scolaire suite à la loi de 2018. Restent deux responsabilités, celle de l'accompagnement des élèves et celle de l'offre de formation.

L'offre de formation dans le supérieur

On peut relever plusieurs modifications fondamentales.

On constate un développement de la formation dans les régions avec deux caractéristiques : un développement des « premiers cycles », autrement dit la réception des sortants du lycée, et une formation surtout professionnelle avec un fort développement des STS et des IUT (Baron, 2004).

La poursuite d'études dans le supérieur s'est généralisée comme norme. Non seulement la quasi-totalité des détenteurs d'un baccalauréat général ou technologique formule une demande de poursuite d'études, mais les lycéens des bacs professionnels espèrent de plus en plus poursuivre leurs études avec deux profils. Il y a ceux qui veulent obtenir un diplôme professionnel dans leur spécialité, et il y a ceux qui avaient ressenti leur orientation vers le professionnel comme une exclusion et qui choisissent une formation généraliste, le plus souvent universitaire, afin de restaurer leur image. « *En 2018, la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur est de 94,1 % pour les bacheliers généraux (+ 0,6 point en un an), 77,9 % pour les bacheliers technologiques (- 0,3 point) et de 38,6 % pour les bacheliers professionnels (+ 0,4 point).* » (MENESR, 2020).

C'est maintenant dans la poursuite des 80 % d'une génération niveau bac que la poursuite d'études dans le supérieur n'est plus une exception, mais une norme des générations actuelles.

On constate également que l'augmentation de l'offre de formation se fait de plus en plus par le privé, mais que cela correspond également à un accroissement de la demande des familles pour des formations privées et donc fortement payantes (Magliulo, 26 mai 2019). Une manière sans doute d'accroître ou de maintenir la distinction sociale. Mais cette prolifération est de plus en plus suspectée quant à la qualité et au sérieux des études proposées. Après avoir cherché à intégrer le maximum de formations dans les listes de Parcoursup, le ministère en 2025 s'engage dans un nettoyage de celles-ci.

Enfin, dernière modification, et de taille, il y a cinquante ans, l'entrée dans la très grande majorité des formations était « de droit », sans sélection. Depuis, la proportion de ces formations s'est réduite, et, finalement, avec Parcoursup, le principe du pouvoir de sélection a été plus ou moins élargi à l'ensemble des offreurs de formation, l'Université ayant acquis cette possibilité.

Donc, sur le plan de l'offre de formation, l'espace de contrôle de l'État français se réduit ainsi que sa maîtrise de la diplomation.

Voyons maintenant pour ce qui est de l'autre responsabilité.

L'accompagnement des élèves

Parcoursup, réforme des lycées, nouvelle répartition des missions d'orientation entre l'État et les régions... : depuis 2017, un nouveau paysage de l'orientation se dessine en France¹³⁰.

Il est aussi le résultat d'une lente évolution. Avec l'allongement de la scolarisation, le problème de l'orientation s'est en effet déplacé depuis plusieurs années maintenant vers le lycée. Nous sommes à 80 % d'une génération au niveau du bac lorsqu'il y en avait 2 % au début du XXe siècle et à peine 5 % en 1950. La structuration de l'offre de formation postbac devient de plus en plus complexe et les modalités d'inscription et de sélection ont été institutionnalisées de plus en plus par l'État à travers notamment des plateformes RAVEL, APB, puis aujourd'hui Parcoursup. La réforme du lycée supprimant les séries et introduisant la modularité dans l'organisation de la formation renforce quant à elle la responsabilité du lycéen dans ses choix d'orientation. Mais pour accompagner ces changements profonds d'organisation de notre système de formation initiale, notre conception de l'orientation a-t-elle réellement évolué ?

Conception européenne, conception française

Depuis novembre 2008 et l'adoption par le Conseil de l'Union Européenne d'une résolution (21 novembre 2008) sur "l'orientation tout au long de la vie" l'Europe conçoit officiellement l'orientation comme de l'aide aux personnes, mais en France, où l'orientation est une question d'État, la conception traditionnelle de l'orientation, élaborée dès le début du vingtième siècle, repose sur l'idée d'une adéquation possible et nécessaire entre les capacités des personnes et les emplois. Il en résulte historiquement une certaine tendance à l'autorité sur l'individu aussi bien dans l'orientation professionnelle que dans l'orientation scolaire.

Depuis les années 70, la France cherche à aider les jeunes à s'orienter, tout en contrôlant cette orientation. Peut-on aider et contrôler en même temps ? Peut-on confier ces deux fonctions aux mêmes acteurs ? Avec Parcoursup et la récente réforme du lycée, il devient urgent de faire un choix clair.

C'est une circulaire de 1880 qui a posé le cadre réglementaire de ce contrôle de l'orientation (la circulation et la progression) des élèves, l'exécution en étant confiée aux enseignants et au chef d'établissement. Au fur et à mesure du temps ce pouvoir absolu se trouva déconstruit en introduisant un pouvoir « parental » dans la demande d'orientation, l'appel des décisions d'orientation, et la réduction

¹³⁰ Je reprends ici ma tribune publiée sur Le Monde.fr « L'État français considère-t-il encore l'orientation scolaire comme relevant de sa responsabilité ? » (3 juin 2019) et repris ensuite sur mon blog (24 juin 2019).

du champ décisionnel du conseil de classe. Ce faisant l'orientation n'a plus seulement fait l'objet d'une "décision", elle est devenue un "dialogue" supposant information et conseil. C'est pourquoi, à partir des années soixante, des fonctions nécessaires furent créées : le professeur principal et le conseiller d'orientation.

La confusion française

Le professeur principal doit tout à la fois conseiller élèves et familles, mais également présenter les propositions au conseil de classe. C'est un peu comme si l'avocat, conseiller de son client, participait également au jury !

En 1996 le ministère introduit l'éducation à l'orientation en en confiant la coordination au professeur principal. Aujourd'hui, après de multiples modifications et dénominations, la coordination du « Parcours avenir » est toujours attribuée au professeur principal. Dans la circulaire (MENESR, 10 octobre 2018) détaillant son rôle, il est écrit : « *Il coordonne pour chacun de ses élèves l'information et la préparation progressive du choix d'orientation avec le psychologue de l'éducation nationale* » et « *Il contribue à la mise en œuvre des procédures d'orientation, d'affectation et d'admission* ».

À la confusion entre les fonctions des acteurs d'orientation et de conseil se surajoute une confusion quant à leurs objectifs. L'éducation à l'orientation a-t-elle pour objectif l'apprentissage de la capacité à faire des choix scolaires ou bien à préparer les futurs membres de la société à exercer les choix qu'ils auront à faire tout au long de leur vie ?

Choisir ou désirer ?

Cette confusion des rôles et des objectifs ne concerne pas que ces deux acteurs. L'élève français doit choisir ! C'est sa tâche d'orientation. Le lycéen de terminal, le bon, a "ouvert" au maximum ses vœux. Il a fait le maximum de demandes possibles, et qu'obtient-il ? Une réponse positive à toutes celles-ci. Mais que doit-il décider entre toutes ses réponses ? À l'autre bout de la hiérarchie scolaire, le « mauvais » n'a reçu aucune réponse positive et doit recommencer ses demandes, en faire des plus élargies pour espérer... Angoisse pour les deux bords.

Tous les offreurs de formation sont aujourd'hui en position de choisir les « bons candidats ». Ils disent « oui » au maximum de candidats (jusqu'au surbooking) en espérant être eux-mêmes choisis. La structuration de Parcoursup vise à rendre les acteurs (demandeurs et offreurs) responsables. L'État organise leurs « échanges » et ne définit aucun critère. Il organise le choix mutuel. Et chacun fait durer l'incertitude, espérant, de part et d'autre, être « choisi ».

Mais où, quand, avec qui, dans quelles situations, le désir de faire une formation, a pu se construire ? Ce désir, que d'autres appellent la vocation, est-il « simplement » à découvrir, est-il de l'ordre du « déjà-là » ou doit-il s'élaborer

dans les diverses interactions, occasions rencontrées, proposées, autrement dit se construire, être construit ?

Notre système centré sur le choix et la décision a totalement oublié la nécessaire élaboration du vouloir, ou au mieux a considéré qu'il s'agissait d'une tâche privée, personnelle, relevant de la responsabilité parentale.

L'État doit choisir, mais il a peut-être déjà choisi

Or, les lycéens arrivent en terminale dans un état d'impréparation totale face à cette tâche d'orientation où, depuis Parcoursup, tout peut leur sembler possible par l'absence de hiérarchisation des demandes. Et où au moment des résultats, est organisée une attente angoissante pour la majorité d'entre eux. Qui peut les aider ?

La longue histoire de nos procédures d'orientation a placé les enseignants dans une curieuse situation de juges, conseillers, accompagnateurs. Les conseillers d'orientation, aujourd'hui PsyEn, ont été éloignés de plus en plus des procédures. Ils n'apparaissent même pas dans l'accompagnement des élèves en seconde, leur recrutement est réduit et on s'interroge régulièrement sur l'avenir des Centres d'Information et d'orientation (CIO).

La récente signature d'un cadre national de référence (MENESR, mai 2022) donne quelques pistes de réponses. L'État conserve le régalien, « la définition de la politique d'orientation » et l'affectation. Les régions, elles, informeront, mais les conditions réelles seront soumises à des accords locaux entre les différents acteurs. Les services d'information et de conseil sont toujours regroupés dans le Service public régional de l'orientation (SPRO), et coordonnés par la Région, mais avec quelle efficacité ?

Une interrogation se pose donc réellement maintenant. L'État français considère-t-il encore l'aide à l'orientation comme de sa responsabilité, ou prépare-t-il l'élargissement des services marchands dans ce domaine ?

Index

A

accompagnement · 63, 79
accueil · 62, 89, 90, 99, 101, 102, 103, 104
ACOP-F · 69, 145, 147, 179
ADVP · 28, 29, 59, 78
AFEV · 177, 178
AIOSP · 68, 84, 87, 93, 146, 147
analyse » de pratiques · 50
analyse systémique · 21, 66, 67, 97
ANDCIO · 178
APB · 189, 193
APSYEN · 179
autodoc · 79
 autodocumentation · 39, 69
autodocumentation · 47

C

Cahiers pédagogiques · 175, 178
CDI · 70, 104
 Centre de documentation et
 d'information · 129, 130, 131, 151,
 152
CESE · 178
CICUR · 179, 180
coanimation · 30, 99, 119, 131
confusion · 102
conseil technique
 conseiller technique · 137, 138, 139, 142,
 159
conseiller technique · 41, 126, 130, 139,
 140, 141, 142, 143, 145, 159, 161, 173
créativité · 22, 81

D

DAPP · 68, 69, 71, 79

Développement des activités
 personnelles et professionnelles · 39
déclaration Savary · 75, 77, 78, 79
demande · 21, 49, 75, 76, 77, 84, 87, 89, 99,
 100, 101, 103, 104
DEPP · 47, 128, 144, 145
description · 48, 50, 51, 58, 70, 103
dossier · 23, 25, 29, 40, 44, 48, 59, 73, 74,
 75, 110, 115, 116, 185

E

école de Palo Alto · 21, 97
éducation à l'orientation · 79
 EAO · 118, 120, 122, 123, 126, 130, 132,
 133, 138, 140, 141, 142, 145, 147,
 148, 158, 162, 194
éducation aux choix · 68, 77, 79, 82, 85
Educavox · 175
Educpros · 174, 175, 177
équipe · 22, 54, 61, 85, 87, 89, 98, 99
ESEN · 143, 144, 156, 157, 158, 159, 162,
 164, 173, 176
ethnométhodologie · 21, 23, 97
évaluation · 39, 42, 47, 49, 63, 68, 69, 89, 99,
 112, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 138,
 152, 153, 154, 155, 159, 175

G

GIA · 38, 47, 53, 55, 71, 73, 94, 98
GOR
 groupe d'orientation et de réflexion · 72,
 81
GREO · 37, 39, 64, 65, 78, 145, 170, 176, 179

H

Hootenanny · 171

I

IH2EF · 156

INETOP · 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 42, 43,
44, 48, 64, 66, 68, 73, 74, 87, 98, 110,
147, 148, 149, 150, 170, 177, 188

innovation · 60, 63, 82

IREC · 38

J

Jeu de Go · 171

L

L'Étudiant · 174

l'Étudiant · 177

Le Monde · 175

LOLF · 126, 128, 138, 153

M

MAFPEN · 87, 89, 94, 98, 99, 105, 116, 117,
122, 146

modèle · 17, 27, 66, 67, 77, 80, 88, 97, 98,
100, 109, 110, 111, 126, 140, 141, 144,
147

P

panoptisme · 21

Parcoursup · 189, 191, 192, 193, 194, 195

partenariat · 94, 108, 111

Phillips 6x6 · 25, 38, 47, 71

pilotage · 41, 106, 110, 138, 153, 155

PISA · 126, 128, 135, 136

plan Langevin-Wallon · 33

PRISME · 175

procédures · 42, 43, 56, 100

projet · 6, 19, 22, 23, 28, 29, 33, 41, 56, 57,
58, 59, 63, 70, 80, 87, 88, 91, 98, 100,
101, 105, 106, 107, 110, 112, 113, 114,
122, 131, 138, 140, 148, 149, 150, 159,
168, 183

projet d'établissement · 41, 80, 105, 106,
112, 113

proxémie · 82

PsyEn EDO · 188, 195

PyEn-EDO · 190

R

RAVEL · 193

réforme Bayrou · 42

réforme Berthoin · 34, 115, 170

réforme Beullac · 34, 190

réforme Haby · 23, 32, 33, 34, 35, 42, 74,
189

réforme Savary · 72

régulation · 63, 70, 73, 86, 121, 138

représentation · 48, 82

S

sémiotique · 21, 82

service · 22, 41, 42, 64, 83, 84, 89, 101, 103,
104

SGEN-CFDT · 31, 32, 42, 93, 145, 162, 163,
178

Sumi-e · 171

surprise · 99

T

testing · 25, 28, 40, 42, 43

Trouver/Créer · 179

Twitter · 5, 174, 175, 176

Index des personnes

Allègre Claude, 146
Arnaud Eliane, 160, 172
Aubert-Lotarski Angeline, 127, 155, 176
Aubrey Jacques, 27, 111
Barenstein Graciela, 22
Beaudot Alain, 109
Begbeider Isabeau, 150
Bertaut Rénée, 9
Berthier Jean-Luc, 157
Berthod Charlotte, 115, 143, 151
Besnard, 134
Bez Daniel, 146
Blanc Gilbert, 170
Blanchard Serge, 29, 37, 64, 145
Blanquer Jean-Michel, 189, 191
Boujenah Michel, 6
Boulanger Brigitte, 94
Brager Martine, 130
Briau Jules, 24, 25, 30, 32, 33, 41
Bringuier Pierre, 94
Brisson Jacqueline, 8
Brisson Joseph, 7
Brochet Pierre, 120, 145, 173
Caroff André, 170
Castellet Henry, 93
Chalvin Marie-Joseph, 98
Charles Yves, 139, 140, 142, 145
Chinier Jacqueline, 146, 150
Cossec Christian, 176
Cossin Annette, 120
d'Estain Giscard, 34
Danvers Francis, 64, 145, 147, 175, 176, 178, 179, 180
Davidenkoff Emmanuel, 177
Débonnaire, 143
Delgrange Danièle, 28, 37
Delpech Michel, 31
Demarcy Corinne, 152
Démarets Jacques, 23
Dernaucourt Catherine, 110
Desclaux Agnès, 23, 35, 42, 144
Desclaux Armand, 35
Desclaux Marcel, 12
Desclaux Nicolas, 35
Desclaux Raymond, 7, 8, 9, 12, 31
Desclaux Suzanne, 8, 9
Dosnon Odile, 179
Duboz Géraldine, 175
Dumoulin Pierre, 42
Dupont-Lahitte Georges, 170
Dupuis-Richel Monique, 104, 131, 151
Durepaire Jean-Louis, 152
Durix Bernard, 157
Dussarget Paul Ricaud, 123
Eknayan Myran, 8
Etevé Christiane, 147
Etienne Claude, 31, 71, 115, 127, 137, 141, 144, 145, 146, 158
Finì Olivier, 146
Forestier Christian, 144
Foutrier Jean-Claude, 89, 98
Francequin Ginette, 38, 67, 73, 178
Frémont Lamouranne Rolande, 114
Frénoy Marie-Pierre, 118, 120, 131
Gallois Denise, 24, 26, 28, 29, 72, 82
Gaudemard Jean-Paul, 145
Gautheron Gilles, 87
Géhant Claudia, 87
Giraud Christian, 141
Giry Lucien, 146, 150, 152
Gobet Olivier, 148
Goepfert Corinne, 147
Gonnin-Bolot Annette, 109
Gosling Patrick, 38, 54
Goubard Gaëtan, 94, 110, 114, 116
Graveleau Séverin, 175
Grosbras Francine, 145
Guerrier Rémi, 148, 150, 179
Guichard Jean, 39, 68, 69, 147, 148, 149, 150
Guillon Vincent, 87, 93
Guindon René, 21, 22
Guittard Madeleine, 160
Hammad Manar, 97

Häyrynen Yrjö Paavo, 147
Hémez Philippe, 87, 89, 93, 98, 105
Henri Mireille, 78
Herman Bruno, 108
Hibon Françoise, 93, 94, 95
Holland François, 177
Hornemann Jacqueline, 82
Huteau Michel, 27, 28, 39, 68, 149
Kaléka Charles, 37, 48, 69, 73, 89, 90, 91, 93, 98, 106
Klunder Claude, 30, 45
Lancry Anne, 148
Lancry-Hoestland Anne, 149
Lascoutounas Katia, 38, 53
Laurissergue Michelle, 175
Leconte Conrad, 87
Lehner Paul, 179
Lemaire Thierry, 54
Lemosoff Alain, 39, 72
Léonardi Daniel, 38, 54, 67, 94
Lessaux Brigitte, 120
Lévine Jacques, 38
Lhotelier Lin, 148, 177
Lombard Pascal, 120
Long Jean, 170
Lux Alain, 156
Machelot Liliane, 90, 94, 105, 107, 109, 114, 115, 120, 122, 144
Machtou Anne-Marie, 64, 147, 170
Mallet Régis, 180
Mangado-Lunetta Eunice, 178
Marcelot Marianne, 38, 53, 91, 94, 105
Marchal Françoise, 94
Margot-Duclot J., 21, 97
Marquié Gérard, 160, 176
Mattéi Jean, 176
Merlin Maurice, 171
Meuret Denis, 135
Meyer André, 146
Miron Marius, 20
Mitterrand François, 34
Mongardé René, 170
Moreuil Nicole, 42
Mure Jean-Luc, 145
Odry Dominique, 118, 137, 144, 156, 158, 159, 173

Ouvrier-Bonaz Régis, 114, 118
Pain Jacques, 39, 73, 113, 114
Peillon Vincent, 189
Périn Kevin, 178
Perrat Evelyne, 38, 67
Perret-Auger Madeleine, 66
Picquenot Alain, 152
Piéron Henri, 149
Pierret Claude, 26
Poletti Armelle, 94, 146
Pourtier Danielle, 147, 176
Prévot, 69
Prévot Mme, 54, 85
Quairel Jean-Marie, 174, 180
Quittet Anne-Marie, 99
Rance Jeannine, 26, 83, 84
Renoult Anne, 120
Reuchlin Maurice, 149
Rey Monique, 151
Riccio Delphine, 179
Rieu-Fichot Christine, 29, 37, 38, 53, 67, 73, 77
Riquois Robert, 93
Ritzenthaler Albert, 178
Roche Pierre, 64, 145, 179
Rocheman Lionel, 171
Ronzeau Monique, 38, 47, 79, 80, 90, 105, 160, 171
Roule Marie, 94
Rousset Paul, 179
Royer Monique, 175
Saugey Reine-Marie, 38, 66, 67
Savary Alain, 80
Secondé Jean-Michel, 29
Serre Jean-Paul, 120, 122, 130
Simon Mireille, 151
Sirota André, 94, 105
Soubai Annick, 160, 174, 176
Stromboni Camille, 174
Taillandier Jean-François, 147
Thibault Danièle, 94
Thomas Françoise, 87
Tilleul Niliane, 93
Toumi Claudine, 151, 152
Trévelot Maryse, 120
Turbiaux Marcel, 150

Vallaud-Belkacem Najat, 188, 189
Vallin Christine, 175
Vassilieff Catherine, 115
Vauloup Jacques, 177
Véran Jean-Pierre, 180
Verón Eliseo, 97

Vert Guylène, 93
Vouillot Françoise, 27, 28
WatreLOT Phippe, 175
Yaho-Yaho, 171
Zay Danielle, 109
Zerwetz Michel, 29

Index des auteurs

- Ardoino Jacques, 92
Aubert-Lotarski Angelinne, 133
Ballion Robert, 87, 91, 148
Bardi Anne-Marie, 134
Barrère Anne, 139
Bateson Grégory, 68
Beaudot Alain, 22, 132
Bellenger Lionel, 99
Bidwell C., 132
Blanchard Serge, 41
Bouvier Alain, 166
Bruno Olivier, 21
Bujold Charles, 29
Callon Michel, 85
Caroff André, 58
Chalvin Dominique, 111
Champagne Bernard, 75
Chapron Françoise, 160
Chouinard Roch, 135
Crozier Michel, 81, 83, 101
Danvers Francis, 41, 47
Demazière Didier, 116
Dérout Jean-Louis, 148
Desclaux Agnès, 49
Desclaux Bernard, 66, 81, 85, 88
Dizambourg Bernard, 166
Donzelot Jacques, 186
Donzelot Jules, 186
Dorison Catherine, 50
Dubet François, 46, 185
Ducray Gabriel, 87, 88
Durpaire Jean-Louis, 136, 138
Duterq Yves, 166
Etevé Christiane, 160
Forestier Christian, 166
Foucambert Jean, 22, 132
Foucault Michel, 22, 86, 101
Foutrier Jean-Claude, 91
Francequin Ginette, 39, 69
Frege Gotlob, 22
Friedberg Ehrard, 81
Garand Michel, 29, 30
Gauthier Roger-François, 134
Giust Jacques, 45, 76, 87, 88
Glasman Dominique, 166
Goffman Erving, 22, 86, 100, 108, 160
Greimas Algirdas Julien, 21, 100
Grosbras Francine, 153
Guichard Jean, 70, 71
Hall Edward T., 86, 100
Hameline Daniel, 92
Hammad Manar, 100
Hatem Rolande, 169
Henri Mireille, 81
Huteau Michel, 26, 40, 46
Jaoui Hubert, 99
Kokosowski Alain, 65
Larivée SergeJ., 74
Latour Bruno, 85
Lautrey Jacques, 26, 40, 46
Le Cor Camille, 116
Lecointe Michel, 133, 166
Legrand Louis, 58
Legrès Jacques, 57
Lehner Paul, 46, 47
Lelièvre Claude, 185
Lemaire Jean-Georges, 69
Lemosoff Alain, 41, 74
Léon Antoine, 47
Lévine Jacques, 63, 68, 69, 76
Maniez Jean-Pierre, 40
Maniez Pierre, 45
Margot-Duclot J., 21
Marquié Gérard, 184
Martin Jérôme, 46, 47
Monceau Gilles, 74
Mons Nathalie, 166
Mucchielli Rogers, 60
Nanteuil (de) Marie-Françoise, 71
Noisieux Gilles, 29
Obin Jean-Pierre, 185
Odry Dominique, 131, 133
Paty Dominique, 65, 131
Peillon Vincent, 185

Pelletier Denis, 29
Pémartin Daniel, 57
Pernin Claude, 40, 45
Pierret Claude, 85
Prost Antoine, 180
Reuchlin Maurice, 68
Robinson Ken, 5
Roche Pierre, 41
Ronzeau Monique, 55
Roucou Jean, 186
Savary Alain, 70

Selvini-Palazzoli Mara, 68, 79
Sirota André, 69
Sontag Jean-Claude, 91
Van Zanten Agnès, 166
Vauloup Jacques, 45, 169
Verneuil Guy, 63
Verón Eliseo, 21, 22
Watzlawick Paul, 68, 80
Zakhartchouk Jean Michel, 169
Zay Danielle, 22

Bibliographie

- Alten, M. (1993). Le chef d'établissement : deux siècles sans histoire. *Recherche & Formation*, 14(1), 27-36. <https://doi.org/10.3406/refor.1993.1168>
- Antibi, A. (2003). *La constante Macabre, ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore, 159 p.
- Apparu, B. (2009). *Rapport d'information à la suite des travaux de la mission sur la réforme du lycée*. <https://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/rap-info/i1694.pdf>
- Arditti, C. (1979, 3 janvier). L'orientation en fin de 5e menace le collège unique. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/archives/article/1979/01/04/l-orientation-en-fin-de-5e-menace-le-college-unique_2785993_1819218.html
- Ardoino, J. (1987). Finalement, il n'est, jamais, de pédagogie sans projet. *ÉDUCATION PERMANENTE : Projet, formation-action*, n° 87, 1987, pp. 153-158.
- Aubert-Lotarski, A., Lecointe, M., Rebinguet, M., Saint-Jean, M. (2003). *L'audit à visée participative - dossier de formation*, avril.
- Aubert-Lotarski, A., Lecointe, M., Maës, B., Rebinguet, M., Saint-Jean, M. (2006). *Conduire un audit à visée participative*, Chronique sociale, et édition-École supérieure de l'éducation nationale | postface Rebinguet, M.
- Bardi, A.-M., Gauthier, R.-F. et alii, (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Rapport N 2005-079 des Inspections générales françaises.
- Baron, M. (2004). La formation supérieure en régions (France). *Cybergeo*. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.2575>
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses Universitaires de Rennes, Le sens social.
- Beaume, N. (2009). La boîte à outils de Jacques Lévine. *Le Coq-héron*, /4 (n° 199), pages 91 à 98. <https://www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2009-4-page-91.htm>
- Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris, Presses Universitaires de France, Coll. L'Éducateur, 123 p.
- Beaudot, A. (éd.). (1973). *La Créativité. Recherches américaines*. Dunod.
- Bellenger, L. (1997). *La force de persuasion. Du bon usage des moyens d'influencer et de convaincre*. Éditions ESF.

- Berloquin, P. (1993). *La recherche d'idées, 53 clés pour la création en entreprise*, Bayard éditions.
- Bertolini, M. (2023, 28 mai). *Pourquoi utiliser Prezi pour créer vos présentations ?* Formation 3.0. <https://format30.com/2014/04/17/pourquoi-utiliser-prezi-pour-creer-vos-presentations/>
- Bidwell, C. (1965). The school as a formal organization. In J. March (Ed.), *Handbook of organizations*. (pp. 972-1022). Chicago, III : Rand-McNally.
- Boissonnat, J. (1995). *Le Travail dans vingt ans*. Odile Jacob.
- Boutinet, J.-P. (1987). Le projet dans le champ de la formation : entre le dur et le mou. *ÉDUCATION PERMANENTE* : Projet, formation-action, n° 87, pp. 7-18.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. PUF.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C. et Lévy, J.-F. (2004). *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*. DEPP/Note Évaluation. Édité par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. PUF, 190 p.
- Buzan, T. & Buzan, B. (1993). *Dessine-moi l'intelligence. Guide d'accès à la dynamique mentale*. Les éditions d'organisation.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Fayard.
- Caré, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Hachette-Larousse.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux, Éditions EAP.
- Chalvin, D. (1987). *Les outils de base de l'Analyse Transactionnelle*. Les Éditions ESF.
- Chapron, F. (1999). *Les CDI (Centre de documentation et d'information) des lycées et collèges*. PUF.
- Chauvel, A.-M. (1992). *Résoudre un problème. Méthode et outils pour une meilleure qualité*. Dunod.
- Chouinard, R., (2002). *Évaluer sans décourager*. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/evaluer-sans-decourager-chouinard_1591274971111-pdf
- Cirillo, S./ Selvini Palazzoli, M. (1980). *Le Magicien sans Magie ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. Éditions ESF.

- Circulaire du 23 février 1989 RELATIVE AU RENOUVEAU DU SERVICE PUBLIC* - Légifrance. (s. d.).
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000295608/>
- Clark, C. (1986). *Comment être créatif dans le travail*. Dunod.
- Collectif. (1979). *Sémiotique de l'espace. Colloque organisé à l'initiative du Groupe 100 Tête par le Centre de mathématiques, méthodologie et informatique, 24-26 mai 1972*. Denoël-Gonthier.
- Conseil de l'Union Européenne. (2008, 21 novembre). *Résolution du Conseil sur "Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie". 2905ème session du Conseil ÉDUCATION, JEUNESSE et CULTURE*. Bruxelles.
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf
- Contributeurs aux projets Wikimedia. (2024, 12 avril). *Activation du développement vocationnel et personnel*.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Activation_du_D%C3%A9veloppement_Vocationnel_et_Personnel
- Courpasson, D. (1997). Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale. *Sociologie du travail*, n° 1/97, pp. 39-61.
- Crahay, M. & Delhaxhe, A. (2004). L'analyse comparée des systèmes éducatifs : entre universalisme et particularisme culturel, pp. 37-57. In Bronckart, J.-P. & Gather-Thurler M. (2004). *Transformer L'école*. De Boeck, 253 p.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Le Seuil.
- Danvers, F. (1988). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire de l'éducation*, n° 37, pp. 3-15 https://www.persee.fr/docAsPDF/hedu_0221-6280_1988_num_37_1_1549.pdf
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 656 p.
- Danvers, F. (2012). *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ? - Essai d'anthropologie de la formation*. Gaston Mialaret (Préfacier), Liette Goyer (Postfacier). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 416 p.
- Danvers, F. (2017). *S'orienter dans la vie : un pari éducatif ? Pour des sciences pédagogiques de l'orientation, Tome 3*. Presses universitaires du Septentrion.
- Davidenkoff, E. (2013, 27 novembre). *Ken Robinson : "La révolution éducative viendra par la base"*. <https://www.prisme-asso.org/ken-robinson-la-revolution-educative-viendra-par-la-base-emmanuel-davidenkoff-7724/>
- De Bono, E. (1985). *Réfléchir mieux*. Les éditions d'organisation.

- De Bono, E. (1988). *ConflitS, Vers la médiation constructive*. InterEditions.
- Demazière, D. (1991). Les bilans individuels et la lutte contre le chômage de longue durée. *Éducation Permanente*, n° 108, Bilan et orientation, Première partie, sept, p. 43-56.
- Demory, B. (1974). *La créativité en pratique*. Chotard et associés éditeurs.
- de Nanteuil, M.-F. Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 60, 2003, pp. 41-48
- De Brabandere, L. (2002). *Le management des idées. De la créativité à l'innovation*. Dunod.
- Desclaux, B. (1978a). Quand la théorie dort, l'évidence veille. *Langage et Société*, 6(1), 43-57. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1978.1091>
- Desclaux, B. (1978b). Histoire du motif d'absence (I). *Le Doctrinal de Sapience*, n° 5, pp 16-20.
- Desclaux, B. (1978c). Histoire du motif d'absence (2). La famille panoptique. *Le Doctrinal de sapience*, n° 6, pp. 83-86.
- Desclaux, B. (1980). Lectures en Ethnométhodologie. *Langage et Société*, 13(1), 35-57. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1980.1260>
- Desclaux, B. (1989). Groupe interacadémique de réflexion sur la pratique des conseillers d'orientation, Paris, Créteil, Versailles. *Bulletin de l'ACOF*, n° 324. Actes du 37^e Congrès national d'orientation : journées d'étude organisées par l'ACOF à Bordeaux.
- Desclaux, B. (1995). Un modèle du partenariat se doit d'intégrer l'imperfectible, pp. 208- 216. Zay, D. & Gonnin-Bolo, A. (Édité par). (1995). *Etablissements et partenariats, Stratégies pour des projets communs, Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. INRP.
- Desclaux, B. (coord). (1998). *Coup de vent sur l'Orientation, Cap vers l'éducation à l'orientation, publication*. DRONISEP de Versailles.
- Desclaux, B. (2003). L'éducation en orientation en tant qu'innovation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 60, 2003, L'éducation à l'orientation, pp 19-32, (publié en fait en 2005).
- Desclaux, B. & Guerrier, R. (Eds.). (2005). Actes du Colloque international « Orientation passé, présent, avenir », qui fêtait les 75 ans de son existence. INETOP-CNAM, Paris, 4-5 décembre 2003, *L'orientation scolaire et professionnelle*, no hors-série.
- Desclaux, B. (2005). Commentaires aux articles extraits des revues BINOP et OSP, pp. 467-490 et les articles sélectionnés, pp. 491-673. Desclaux, B.& Guerrier R. Actes du colloque international « Orientation passé, présent, avenir :

75 ans de l'INETOP » (pp. 83-98). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, Hors-série.

Desclaux, B. & Vauloup. J. (2006). Le conseil de classe entre justesse, justice et justification. Odry, D. coord (2006). *L'orientation, c'est l'affaire de tous - Tome 1 : Les enjeux*. 144 p.

Desclaux, B. (2008a). *Les nouvelles relations au CDI*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/formations/professeurs-documentalistes/les-nouvelles-relations-au-cdi/>

Desclaux, B. (2008b). *La fonction régulation du directeur de CIO*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/thématiques/la-régulation/>

Desclaux, B. (2008c). *Sur le rôle de conseiller technique*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/formations/conseiller-technique/>

Desclaux, B. (2008d). *Préparation du Congrès de l'AIOSP de septembre 2000*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/congrès-colloques/congrès-de-l-aiosp/>

Desclaux, B. (2008e). *Notes et discussions à propos de Yrjö-Paavo Häyrynen*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/débats/yrjö-paavo-häyrynen/>

Desclaux, B. (2008f). *Formation de directeurs de CIO à l'ESEN*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/formations/formation-de-personnels-d-encadrement/formation-de-directeurs-de-cio-%C3%A0-l-esen/>

Desclaux, B. (2008g). *Formation d'inspecteurs à l'ESEN*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/formations/formation-de-personnels-d-encadrement/formation-inspecteurs-esen/>

Desclaux, B. (2008h). *Décentralisation de la République*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/d%C3%A9bats/la-d%C3%A9centralisation-de-la-r%C3%A9publique/>

Desclaux, B. (2008i). *Journée d'étude sur les procédures d'orientation. Les 30 ans des NPO*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/congr%C3%A9s-colloques/30-ans-les-nouvelles-proc%C3%A9dures/>

Desclaux, B. (2009). *Les projets de centre PMS en Belgique*. <https://bdesclaux.jimdofree.com/conf%C3%A9rences/belgique-centres-pms/>

Desclaux, B. (2010, 7 septembre). *La résistance des procédures d'orientation, jusqu'à quand ?* <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2010/09/07/la-resistance-des-procedures-dorientation-jusqua-quand/>

Desclaux, B. (2010). La procédure d'orientation scolaire : une évidence bien française. *TransFormations*, n° 3 mars, pp. 77-96 <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/55>

Desclaux, B. (2010a, 7 septembre). *Pilotage et conseil technique dans l'établissement scolaire, nouvelle organisation, nouveaux rôles*.

<https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2010/09/07/pilotage-et-conseil-technique-dans-letablissement-scolaire-nouvelle-organisation-nouveaux-roles/>

Desclaux, B. (2010b, 7 septembre). *La résistance des procédures d'orientation, jusqu'à quand ?* <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2010/09/07/la-resistance-des-procedures-dorientation-jusqua-quand/>

Desclaux, B. (2010, 6 décembre). *PISA 2000 : une enquête encore inconnue des établissements français.* <http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2010/12/06/pisa-2000%C2%A0-une-enquete-encore-inconnue-des-etablissements-francais/>

Desclaux, B. (2011, 4 avril). *Crise de l'autorité dans l'éducation nationale.* <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2011/04/04/crise-de-lautorite-dans-leducation-nationale/>

Desclaux, B. (2012). *Le conseiller technique et l'évolution des rôles professionnels.* <https://prezi.com/gynijma9ssqe/conseil-technique/>

Desclaux, B. (2012, 5 avril). *Le conseiller technique et l'évolution des rôles professionnels.* <https://prezi.com/gynijma9ssqe/conseil-technique/>

Desclaux, B. (2012, 23 juillet). *Contribution pour la refondation de l'orientation.* <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2012/07/23/contribution-pour-la-refondation-de-l%E2%80%99orientation/>

Desclaux, B. (2012, 24 août). *Pourquoi faut-il supprimer les procédures d'orientation.* <http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2012/08/24/pourquoi-faut-il-supprimer-les-procedures-dorientation/>

Desclaux, B. (2012, 30 août). *A propos de la fonction conseil dans le système éducatif.* <http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2012/08/30/a-propos-de-la-fonction-conseil-dans-le-systeme-educatif/>

Desclaux, B. (2012, 28 octobre). *Après la décentralisation, la territorialisation des services d'orientation.* <http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2012/10/28/apres-la-decentralisation-la-territorialisation-des-services-d%E2%80%99orientation>

Desclaux, B. (2012). *Posts Tagged 'Angers'.* <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/tag/angers/>

Desclaux, B. (2013, 3 février). *Information, orientation, jeunes.* https://prezi.com/5srqtuwau_i/information-orientation-jeunes/

Desclaux, B. (2013, 8 juillet). *La relance du parcours de découverte des métiers et des formations.* <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2013/07/08/la-relance-du-parcours-de-decouverte-des-metiers-et-des-formations/>

- Desclaux, B. (2013, 21 septembre). *La France, Etat éducateur, Etat formateur*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2013/09/21/la-france-etat-educateur-etat-formateur/>
- Desclaux, B. (2013, 29 septembre). *La place du lycée professionnel dans notre système scolaire*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2013/09/29/la-place-du-lycee-professionnel-dans-notre-systeme-scolaire/>
- Desclaux, B. (2014, 31 décembre). *Nouveaux positionnements*. <https://prezi.com/v6cx8mbl2jwr/nouveaux-positionnements/>
- Desclaux, B. (2015, 4 mars). *De l'éducation à l'orientation aux parcours de découverte des métiers et des formations*. <https://prezi.com/xaqztx9xryvk/de-leducation-a-lorientation-aux-parcours-de-decouverte-des-metiers-et-des-formations/>
- Desclaux, B. (2015, 10 mai). *Apprendre à s'orienter, d'hier à aujourd'hui*. <https://prezi.com/r-udsvsqtuj/apprendre-a-sorienter-dhier-a-aujourd'hui-pour-conference/>
- Desclaux, B. (2015, 12 septembre). *Questionner l'histoire de l'orientation et des conseillers en France (I) introduction*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2015/09/12/questionner-lhistoire-de-lorientation-et-des-conseillers-en-france-i-introduction/>
- Desclaux, B. (2015, 9 octobre). *L'état, l'orientation et le supérieur ?* <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2015/10/09/letat-lorientation-et-le-superieur/>
- Desclaux, B. (2017, 14 mai). *Histoire et perspective de l'orientation en France*. <https://prezi.com/1grwsc00y8o/histoire-et-perspective-de-lorientation-en-france/>
- Desclaux, B. (2017, 24 mai). *Questions à Bernard DESCLAUX (CIO) - orientation des jeunes*. <https://www.lecese.fr/content/questions-bernard-desclaux-cio-orientation-des-jeunes>
- Desclaux, B. (2017, 7 juin). *Les chantiers de l'orientation*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/les-chantiers-de-l-orientation/>
- Desclaux, B. (2017, 30 juin). *Les chantiers de l'orientation. Suite*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/les-chantiers-de-l-orientation-suite/>
- Desclaux, B. (2018, 20 février). *Orientation et positionnement en seconde*. <http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2018/02/20/orientation-et-positionnement-en-seconde/>
- Desclaux, B. (3 juin, 2019.). « L'Etat français considère-t-il encore l'orientation scolaire comme relevant de sa responsabilité ? » *Le Monde.fr*. <https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/06/03/l-etat-francais-considere-t-il->

encore-l-orientation-scolaire-comme-relevant-de-sa-responsabilite_5470859_3224.html

Desclaux, B. (2019, 24 juin). *L'État français considère-t-il encore l'orientation scolaire comme relevant de sa responsabilité ?* <http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2019/06/24/letat-francais-considere-t-il-encore-lorientation-scolaire-comme-relevant-de-sa-responsabilite/>

Desclaux, B. (2020, 3 septembre). *L'évaluation un analyseur de système.* <http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2020/09/03/levaluation-un-analyseur-de-systeme/>

Desclaux, B. (2020). *Orientation scolaire : les procédures mises en examen. Quel débat dans une société démocratique ?* Préface de Claude Lelièvre, L'Harmattan, Collection : Orientation à tout âge.

Desclaux, B. (2022). *Le centre d'information et d'orientation (CIO) : une structure « à la marge » de l'Éducation nationale.* Préface de Frédérique Weixler – Postface d'Aziz Jellab. Collection : Orientation à tout âge. L'Harmattan.

Desclaux, B. (2022, 07 décembre). *Commentaires au Jalon "Orientation et curriculum".* CICUR. <https://curriculum.hypotheses.org/2410>

Desclaux, B. (2022). *Comprendre notre système d'orientation.* <https://www.youtube.com/@bernarddesclaux3606>

Desclaux, B. (2023, 2 juin). *Quelles utilités du centre d'information et d'orientation ? Hier, aujourd'hui, demain. JNE de l'ANDCIO.* <https://www.youtube.com/watch?v=Di8X1thEsxs>

Desclaux, B. (2025). Les Centres d'information et d'orientation (CIO) : histoire et disparition progressive de leurs utilités, *Éducation et socialisation* [En ligne], 76 | 2025, mis en ligne le 27 juin 2025, consulté le 23 juillet 2025. URL : <http://journals.openedition.org/edso/34893> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/148n3>

Desclaux, B., & Quairel, J. (2023, 24 janvier). « Supprimer les procédures d'orientation au collège pour faire respirer le système éducatif ». *Le Monde.fr.* https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/01/24/supprimer-les-procedures-d-orientation-au-college-pour-faire-respirer-le-systeme-educatif_6159034_3224.html

Desclaux, B. (sd). *La décentralisation de la République.* <https://bdesclaux.jimdofree.com/d%C3%A9bats/la-d%C3%A9centralisation-de-la-r%C3%A9publique/>

Devauchelle, B. (2013, 2 novembre). *GAMIN, une histoire de fichage à ne pas oublier !* Veille et Analyse, Partage, Approche Critique. <https://brunodevauchelle.org/?p=1474>

- Dorison, C. (2018). Louis Legrand et la réforme des collèges. *Les Sciences de L'Éducation - Pour L'Ère Nouvelle*, Vol. 51(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/lse.512.0025>
- Déroutet, J.-L. (2003). Le collège unique : d'une série de rendez-vous manqués au renouvellement d'un idéal séculaire... *Raison présente*, Politique de l'École, n° 146, p. 3-17.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Minuit.
- Donzelot, J. (dir). (1991). *Face à l'exclusion. Le modèle français*. Éditions ESPRIT, 1991
- Donzelot, J. (2014). *Les politiques publiques d'équité d'accès à l'enseignement supérieur en France et en Angleterre : une étude comparative*. Thèse.fr. <https://theses.fr/2014EHES0089>
- Dubet, F. & Duru-Bellat, F. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Le Seuil, coll. L'épreuve des faits, 419 p.
- Durpaire, J.-L. (2004). *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. N° 2004-037 mai 2004. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1834-les-politiques-documentaires-des-etablissements-scolaires.pdf>
- Duru-Bellat, M. (2003). Inégalités sociales à l'École et idéologie méritocratique *Raison présente*, Politique de l'École, 146 pp. 19-32.
- Etévé, C. (2000). Chapron (Françoise). - Les CDI (Centre de documentation et d'information) des lycées et collèges. *Revue française de pédagogie*, volume 132. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 156-160. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_3067_t1_0156_0000_2
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M., (1994). *Histoire de la sexualité, vol. 1 : La volonté de savoir*. Gallimard.
- Francequin, G. (2003). Lévine, J., & Moll, J. JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32/3, 555-556. <https://doi.org/10.4000/osp.3357>
- Francequin, G. (2009). Hommage à Jacques Lévine. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38/4, 567-572. <https://doi.org/10.4000/osp.2363>
- Frege, G. (1970). *Les Fondements de l'arithmétique*. Le Seuil.
- Frege, G. (1971). *Ecrits logiques et philosophiques*. Le Seuil.

- Frelat-Kahn, B. (2003). Du métier d'instruire à la professionnalisation des enseignants. *Raison Présente*, Politique de l'École, n° 146 : Politiques de l'école, pp. 43-53
- Fustier, M. (1978). *Pratique de la créativité*. Les Éditions ESF.
- Fustier, M. (1980). *La résolution de problèmes, Méthodologie de l'action*. Les Éditions ESF.
- Garand, M. (1978). De l'Orientation à l'Activation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 4, pp. 351-368.
- Giust, J. (1976). Représentations du conseiller d'orientation. Réflexions sur la profession. *Bulletin de l'association des conseillers d'orientation de France*, n° 258, septembre-octobre.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*. Éditions de Minuit.
- Esprit*. (1995). L'avenir du Travail, Numéro d'août, septembre, 245 pages.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF éditeur.
- Gentil, R. et Serra N. (1997). La fonction de conseiller d'orientation-psychologue des centres d'information et d'orientation vue par les différents acteurs. Enquête mai 1996. *Les dossiers d'Education et Formations*, 94, octobre.
- Grosbras, F. (1998). *L'Éducation à l'orientation au collège*. Hachette.
- Guichard, J., (1987). La DAPP : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 347-355.
- Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'orientation*, pp. 13-40.
- Hammad M., (2013). La sémiotisation de l'espace Esquisse d'une manière de faire. *Actes Sémiotiques*, (116). <https://doi.org/10.25965/as.2807>
- Haut Conseil de l'Éducation. (2008). *Bilan des résultats de l'Ecole - 2008 - L'orientation scolaire*.
- Hirsch, M. (2009). *Commission sur la politique de la jeunesse - Livre vert*.
- Hornemann, J. (1981). Une tentative d'évaluation des effets d'un carrefour des métiers. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1981, n° 3, p. 273-286.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol.8, n° 1, p 3-43.
- Huteau, M. & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. Reproduit dans n° Hors-série de *L'Orientation scolaire et professionnelle*, juillet 2005/vol. 34, Actes du colloque : Orientation, passé, présent, avenir, INETOP-CNAM, Paris, 18-20 décembre 2003, pp. 637-

- Jaoui, H. (1974). *La créativité*. Seghers.
- Jaoui, H. (1979). *Créa. prat : Manuel de créativité pratique*, Epi s.a. Editeurs.
- Jaoui, H. (1991). Créatifs au quotidien, Outils et méthodes. *Hommes et perspectives, Journal des psychologues*.
- Joly, M. (1992). *Des idées qui rapportent... ça se trouve ! Démystifier la créativité industrielle*. Les éditions d'organisation.
- Ken, R. (2013, 8 juin). *Changer l'Éducation*. Version française https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=fhwt_7L2D-w
- Ken, R. (2014, 26 février). *Comment l'école tue la créativité*. <https://www.youtube.com/watch?v=4a82PnyMatU>
- Ken, R. & Aronica, L. (2013). *L'Élément : Quand trouver sa voie peut tout changer !* Editions playBac.
- Krisis. (1995). Travail ? n° 18, novembre.
- Lacour, M. (2011). « Les Groupes de Soutien au Soutien » : enjeux et processus psychiques. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n° 11(1), 177-190. <https://doi.org/10.3917/nrp.011.0177>
- Lancry-Hoestland, A. (2003). *Anne Lancry-Hoestland. Entretien avec Michel Pottier en 2003*. <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/07/Anne-Lancry.pdf>
- Le Bœuf, C. & Mucchielli, A. (1987). *Le projet d'entreprise, Comment le préparer, le réaliser et motiver votre personnel*. Les Éditions ESF.
- Lecointe, M. & Rebinguet, M. (1990). *L'audit de l'établissement scolaire*. Éditions d'Organisation, 1990 - 193 pages.
- Le Cor, C. (2012). Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale. *Spécificités*, N° 5(1), 175-190. <https://doi.org/10.3917/spec.005.0175>
- Legrand, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*, PUF.
- Legrès, J. & Pémarin, D. (1980). L'Intervention du conseiller d'orientation en classe de sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 9, 77-87.
- Lehner, P. (2020). *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*. PUF.
- Lelièvre, C. (2003). L'École des garçons et celle des filles : sexisme et mixité *Raison présente*, Politique de l'École, 146 pp. 33-42
- Lemosof, A. (2015). *Une après-midi d'analyse*. Campagne première, France.
- Léon, A. (1991). Note sur l'histoire de l'orientation professionnelle en France. *Histoire de L'Éducation*, 49(1), 89-98. <https://doi.org/10.3406/hedu.1991.2458>
- Lévine, J. et Verneuil, G. (1982,). *Les difficultés scolaires*. Paris, Doin,

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 RELATIVE A L'EDUCATION (LOI HABY) - Légifrance. (s. d.). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000334174>

LOI organique n° 2001-692 du 1er août 2001 relative aux lois de finances (1) - Légifrance. (s. d.). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000394028>

La loi organique relative aux lois de finances (LOLF). (s ;d.). <https://www.vie-publique.fr/fiches/la-loi-organique-relative-aux-lois-de-finances-lolf>

Magliulo, B. (2019, 26 mai). *Le " boom " du privé dans l'enseignement supérieur français.* <https://www.educavox.fr/accueil/debats/le-boom-du-privé-dans-l-enseignement-superieur-francais>

Maniez, J.-P., Pernin C. avec la collaboration de Desponds-Vlodlaver, E. (1988). *Un métier moderne. Le conseiller d'orientation.* L'Harmattan, 249 p.

Margot-Duclot J. (1978). Le développement des cellules d'information et d'orientation dans les Universités. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n°1, p.3-64

Martin, J. (2014). De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire : l'Association générale des orienteurs de France et la construction de la profession de conseiller d'orientation (1931-1956). *Histoire de L'Éducation*, 142, 109-128. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2929>

Martin, J. (2020). *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession du conseiller d'orientation.* Collection : Histoire et mémoire de la formation, L'Harmattan.

Mathieu-Batsh, C. (1983). *Invitation à la créativité.* Les éditions d'organisation.

Méda, D. (1995). *Le travail, une valeur en voie de disparition.* Édition Alto-Aubier.

Méda, D. (1998). Rifkin Jeremy, La fin du travail. *Revue française de sociologie*, 39-3. pp. 612-613. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1998_num_39_3_4822

Méda, D. (2001). Quelques notes pour en finir (vraiment) avec la « fin du travail ». *Recherches, Revue du MAUSS*, /2 no 18, pages 71 à 78. <https://shs.cairn.info/revue-du-mauss-2001-2-page-71?lang=fr>

Méda. D. (23 août 2019). *"Un moment historique et extraordinaire".* <https://region-aura.latribune.fr/debat/2009-06-11/dominique-meda-un-moment-historique-et-extraordinaire.html>

MENESR. (26 septembre 2018). *Procédure d'orientation en fin de classe de seconde.*

https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo35/MENE1826273N.htm?cid_bo=134460

MENESR. (10 octobre 2018). *Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées*.
https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1823888C.htm?cid_bo=133784

MENESR. (2020). Les nouveaux bacheliers et leur entrée dans les filières de l'enseignement supérieur. *L'État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, édition 2020*. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR13_ES_07/les_nouveaux_bacheliers_et_leur_entree_dans_les_filiere_de_l_enseignement_superieur/

MENESR. (mai 2022). *Orientation scolaire : cadre national de référence entre l'État et Régions de France*. <https://www.education.gouv.fr/orientation-scolaire-cadre-national-de-reference-entre-l-etat-et-regions-de-france-7322>

MENESR. (2023, août). *Être psychologue de l'Éducation nationale (PsyEN)*. <https://www.education.gouv.fr/etre-psychologue-de-l-education-nationale-psyen-11831>

MENESR. (décembre 2023). *PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves)*. <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Monceau, G., & Larivée, S. J. (2019, août 20). *Tentations et tentatives d'éduquer les parents*. <http://journals.openedition.org/sejed/9930>

MRAP. (sd). *Droit et Liberté*.
http://archives.mrap.fr/images/4/4c/DI72_309opt.pdf

Mucchielli, R. (1972). *La méthode des cas*. Librairies techniques, Entreprise moderne d'édition et les éditions ESF, pp- 51-53

Odry, D. coord (2006). *L'orientation, c'est l'affaire de tous - Tome 1 : Les enjeux*. Canopé - CRDP de l'Aisne.

Odry, D. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif. Ce que vaut notre enseignement*. Margada.

Ollivier, B. (2014). Eliseo Verón (1935-2014). Un passeur interdisciplinaire et intercontinental, *Hermès, La Revue*, /2 (n° 69), p. 223-226.
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-2-page-223.htm>

Ouvrier-Bonnaz, R. (2011). Le laboratoire de pédagogie expérimentale de la Grange-aux-Belles : *Éduquer*, 5, 131-1473852011131.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.827>

Paty, D., (1981). *Douze Collèges en France, enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. La Documentation française, Paris.

Pémarin, D. & Legrès, J. (1988). *Les projets chez les jeunes. La Psychopédagogie des projets personnels*. EAP, 270 p.

Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Chronique Sociale, 192 p.

Pierret, C. (2005). 1928-2003 : 75 ans années au service de l'orientation des jeunes. Desclaux, B. & Guerrier, R. (Eds.). (2005). Actes du Colloque international « Orientation passé, présent, avenir », qui fêtait les 75 ans de son existence. INETOP-CNAM, Paris, 4-5 décembre 2003, *L'orientation scolaire et professionnelle*, no hors-série.

Picquenot, A. (2002). Extension du domaine de la lutte, in *ÉDUCATION & MANAGEMENT*, juin, pp. 48-52.

PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves). (2022). <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Préel, B. (2005). *Les générations mutantes - Belle Epoque, Krach, Mai 68, Internet : quatre générations dans l'histoire*. La Découverte.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. A. Colin, 525 pages.

Prost, A. (1985). L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation. pp. 179-190 in Plaisance, E., Genève (Canton), & Equipe de sociologie de l'éducation (Paris). *L'Échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques : actes du colloque franco-suisse, 9-12 janvier 1984*. Éd. du Centre national de la recherche scientifique.

Prost, A. & Best, F. (2015). Louis Legrand (1921-2015). *Revue française de pédagogie*, /2 (n° 191), p. 101-104. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-2-page-101.htm>

Raven, C. (1985). *Rechercher et innover en groupe. Méthodes à l'usage des cercles de qualité et des groupes de progrès*. Les Éditions ESF.

Raynal, S. (1996). *Le management par projet, Approche stratégique du management*. Les éditions d'organisation.

Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 — « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie ». http://media.education.gouv.fr/file/PFUE/59/7/orientation-pfue-2008_42597.pdf

Riccio, D. (2022, 16 novembre). Transition écologique : « Il est inquiétant que les choix d'orientation des jeunes se construisent à partir d'imaginaires obsolètes

». *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/education/article/2022/11/15/transition-ecologique-il-est-inquietant-que-les-choix-d-orientation-des-jeunes-se-construisent-a-partir-d-imaginaires-obsoletes_6149881_1473685.html

Rifkin, J. (1995-1997). *La fin du travail*, préface de Michel Rocard, suivi d'une postface et d'un choix de textes d'Alain Caillé. La Découverte.

Ronzeau, M. (2006). *L'orientation : un avenir pour chacun*. Éditions Le Souffle d'or.

Saint-Girons, B. (29 juillet 2009). *Renforcer l'orientation active. Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/30611-renforcer-lorientation-active-pour-une-transition-reussie-du-lycee-ve>

Savary, A. (1983a). *Déclaration de M. Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, sur le bilan de la politique gouvernementale en matière d'enseignement, au Sénat le 3 décembre 1983*. <https://www.vie-publique.fr/discours/160525-declaration-de-m-alain-savary-ministre-de-leducation-nationale-sur-l>

Savary, A. (1983b). *Déclaration de M. Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, sur le rapport de M. Louis Legrand sur la situation dans les collèges, Paris le 6 janvier 1983*. <https://www.vie-publique.fr/discours/167371-declaration-de-m-alain-savary-ministre-de-leducation-nationale-sur-l>

Sollicec, F. (2008). L'orientation scolaire, rapport du HCE 2008. *Le Café pédagogique*. <https://cafepedagogique.net/2021/04/12/lorientation-scolaire-rapport-du-hce-2008-2/>

Turbiaux, M. (2006). Colloque international « Orientation, passé, présent, avenir ». *Bulletin de psychologie*, numéro 485 (5), 529-530. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0529>

Schwartz, B. (1981). *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/174000666.pdf>

Schwartz, B. (2007). *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. (réédition avec une nouvelle préface), suivi de « Bien sous tous rapport » (Philippe Labbé) et du « Manifeste pour un contrat social avec la jeunesse » (Association nationale des directeurs de mission locale - ANDML), Rennes, Apogée.

Vauloup, J. (18 décembre 2018). *Les représentations du conseiller d'orientation*, par Jacques Giust 1/4. <http://propos.orientes.free.fr/dotclear/index.php?post/2018/12/16/Les->

Table des matières

Table des matières

Acteur et témoin : une histoire personnelle de l'orientation scolaire.....	1
Sommaire	3
Préambule	5
Les débuts dans la vie.....	7
Naissance, antécédence, enfance, etc.	7
Les études supérieures.....	20
L'entrée dans la vie active	23
La préparation du CAFCO	25
Admission et inspection.....	28
Sur un plan politique, syndical et perso.....	31
Quelques surprises et découvertes	32
Les années 80, mes années matrices	37
Introduction	37
Un hommage à Charles Kaléka.....	37
Un enchaînement d'occasions	37
Des années charnières	39
Trois modifications essentielles	40
L'état des services d'orientation à la fin des années 70	41
Un métier en évolution ou en ruptures ?	44
Divers changements	46
Mes occasions au cours des années 80	47
Le Phillips 6x6 en classe	47
La création de l'IREC	48
Le GIA, groupe interacadémique de réflexion sur la pratique	53
Le soutien au soutien avec Jacques Lévine	65
La DAPP de Jean Guichard	67
La formation à l'autodoc à Aubervilliers	68

L'école des parents	71
L'université Paris X-Nanterre.....	71
Histoire et réflexions sur ces années	72
1982-1983, une deuxième année du groupe	72
1983-1984, l'orientation éducative	76
1984-1985, un retournement.....	78
1985-1986, ailleurs.....	80
1986-1987, espace et fonctionnement du CIO	81
1987-1988, « donner du temps au temps »	84
1988-1989, le projet de CIO.....	86
1989-1990, l'accueil en CIO, et l'accueillant CIO	88
Vers la formation	92
Un survol de cette période	92
Mutation	92
Statut du CIO et des personnels	93
La créativité	94
Espace et fonctionnement du CIO	96
Introduction	96
Une occasion	96
Origine et organisation du stage	97
Surprises	98
Des observations	100
À propos des techniques d'animation.....	101
Quelques suites	103
Deux ans en poste au SAIO de Versailles	104
Le projet envahissant.....	104
Les deux versants du projet.....	105
Le projet de CIO	106
Le Partenariat.....	107
Le Projet de service au SAIO	111
La formation à l'orientation pour les stagiaires de l'IUFM	112
Un dossier ouvert qui aura des suites	113
Formateur à plein temps	114
Les Professeurs principaux	114
Une histoire « contradictoire »	114
L'organisation des stages	115
Les enseignants stagiaires à l'IUFM	117

L'IUFM et le dispositif	117
La gestion de l'équipe	117
Autres activités vers les centres IUFM	118
L'éducation à l'orientation	119
Introduction	119
Un dispositif de stages d'établissements	120
Une publication	121
1995, quelques éléments de contexte	122
Thématique de l'évaluation	124
Introduction	124
Trois exemples de formations	126
Les professeurs documentalistes	128
Introduction	128
Développement de diverses formations	129
Les personnels administratifs des CIO	130
Les chefs d'établissement	131
La formation initiale des chefs d'établissement	131
La formation continue des chefs d'établissement	132
Les directeurs de CIO dans l'académie	136
Introduction	136
La stratégie de communication des CIO	136
La fonction de régulation des DCIO	137
Formation au rôle de conseiller technique	138
Pendant ce temps.....	143
Mes années avec Claude Étienne	143
Le Congrès international de l'AIOSP de 2001 à Paris et ses suites	145
Les 75 ans de l'INETOP	147
Formation de formateurs	149
Introduction	149
Les professeurs documentalistes	150
La formation de formateurs évaluation	151
Formations à l'ESEN	155
Introduction	155
La formation des directeurs de CIO	155
Formation des chefs d'établissements	156
Formation d'inspecteurs	157
Formation au rôle de conseiller technique à l'ESEN	158

L'ESEN et l'avant retraite	158
Contextes général et personnel.....	160
Le conflit de 2003 et ses suites	160
La modification de la Constitution et la lettre au personnel d'orientation ..	160
Défiance et critiques s'installent	167
2003, les 30 ans des Nouvelles procédures d'orientation	169
Mes à-côtés pendant ce temps	170
Une retraite active	172
Poursuite de la formation à l'ESEN : le fil qui ne se rompt pas	172
Le site, le blog et Twitter : quand la formation mène à l'écriture ...	172
Des articles et des collaborations : la reconnaissance par l'écriture	173
Diverses conférences : des opportunités qui s'enchaînent	174
Des livres : de la réflexion à la synthèse	175
Le GREO : devenir passeur de mémoire	176
Des rencontres : les nouvelles générations	177
Ma vie aux Angles	178
Dernières réflexions	180
Une bibliographie orientante	180
Plus qu'un nouveau statut.....	185
De nouveaux principes d'orientation dans le système	186
Les nouvelles procédures d'orientation en fin de seconde	186
Au collège et à l'autre bout, l'entrée dans le supérieur	188
La responsabilité de l'État.....	188
L'offre de formation dans le supérieur	188
L'accompagnement des élèves	190
Index.....	198
Index des personnes.....	200
Index des auteurs	204

<i>Bibliographie</i>	206
<i>Table des matières</i>	222
