

La consultance en éducation : regard international et analyse de pratiques¹

Guy PELLETIER, Ph.D.
Professeur
Université de Sherbrooke

Table des matières	1
1.0 Du territoire local au réseau mondial	2
2.0 La montée des consultants en éducation : réseau et réseaux	5
3.0 L'expert, l'académique et le politique	6
4.0 Le cas des politiques en éducation	8
5.0 Analyse d'expériences personnelles	10
5.1 Construire la relation	12
5.2 Produire un projet qui fait sens	12
5.3 Savoir prendre des risques, mais pas trop...	13
5.4 Apprendre à intervenir sans déqualifier	14
5.5 Cultiver la collaboration et savoir préserver son indépendance	15
5.6 Savoir prendre son temps... en gardant le cap	15
5.7 Être soucieux de l'esthétique de l'action	16
5.8 Savoir reconnaître que c'est à la marge de l'action que se construit le sens de l'action	17
6.0 Conclusion	18
7.0 Références	19

+++++

Au cours des dernières années, nous assistons à un déploiement sans précédent en éducation et en formation à diverses formes de recherche-action, d'innovations et de collaboration partenariale impliquant des universitaires² et des praticiens (Cros, 1998a ; Savoie-Zjac et Dolbec, 1999 ; Gather Thurler, 2000a-b). On peut aussi noter une présence de plus en plus importante d'experts universitaires dans l'analyse, l'élaboration

¹ Extrait de Guy Pelletier (Éd.) *Accompagner les réformes et les innovations en éducation :consultance, recherches et formation*. Éditions de l'Harmattan, Paris 2004, pp 19-44

² Compte tenu que ce texte se rapporte à une analyse de pratiques, par « universitaires » l'on fait référence à un membre de la communauté universitaire engagé dans des activités d'expertise (enseignement, recherches, etc.) se déroulant dans des centres ou des établissements du Supérieur. Les analyses et les constats observés sont probablement en partie pertinents pour d'autres personnes œuvrant au sein d'autres cadres d'intervention.

et l'évaluation des politiques en éducation (UNESCO, 1994a-b; Dutercq, 2000 ; OCDE, 2000 ; Demailly, 2001).

Avec la globalisation des réformes en éducation, les experts universitaires sont appelés à intervenir de plus en plus, tant au sein des gouvernements de leur pays qu'à l'étranger, dans le cadre d'activités de soutien aux réformes engagées et d'accompagnement des décideurs dans la conduite et le pilotage des changements à réaliser.

Dans le cadre de ce chapitre, dans un premier temps, une analyse de l'évolution récente de politiques en éducation est effectuée et l'importance accrue que prend aujourd'hui la consultance en éducation est signalée, particulièrement celle à caractère international ; dans un deuxième temps, à partir d'une analyse de pratiques et d'expériences vécues d'accompagnement de changements en éducation, huit constats sont identifiés, des constats qui pourraient relever d'un guide de l'action en consultation internationale.

1.0 Du territoire local au réseau mondial

D'entrée de jeu, il sera traité de l'analyse de l'évolution des politiques d'éducation au Québec et au Canada avant de porter notre analyse sur une scène plus élargie. Cette démarche mettra en relief l'internationalisation progressive de conceptions prévalant dans l'organisation d'un système éducatif. En effet, l'analyse de l'évolution des politiques des systèmes éducatifs décentralisés peut s'avérer une piste heuristique de compréhension de l'étonnante similitude qu'ont pris au cours des années récentes bien des systèmes éducatifs.

Le Canada est une fédération où la responsabilité de l'éducation relève des parties constituantes et non pas du pouvoir central. Tout comme pour les États-Unis d'Amérique, il n'existe pas de « ministère de l'Éducation nationale » et chaque état est responsable du développement de l'éducation sur son territoire. On retrouve à des variantes près des situations similaires au sein d'autres états fédérés comme la Communauté helvétique, la Suède, etc.

Au sein des états fédérés, les dossiers de la main-d'œuvre, de l'emploi et, par-delà, celui des qualifications et des compétences professionnelles constituent une grande préoccupation, voire une responsabilité, du pouvoir fédéral. Au sein de plusieurs fédérations, c'est le plus souvent par la « qualification de la main-d'œuvre » que le gouvernement central intervient dans la détermination des politiques d'éducation des états, cantons, « paroisses » ou « provinces » constituantes. Son intervention peut prendre différentes formes et elle est davantage visible dans les secteurs professionnels, techniques et universitaires professionnalisés. Tôt ou tard, les politiques d'éducation privilégiées pour ces secteurs de formation créent en amont à ceux-ci des attentes, voire des pressions de conformité, sur les ordres d'enseignement antérieurs.

Au sein d'un état fédéral où l'éducation est décentralisée aux régions, cela pose aussi le problème de la réciprocité et des équivalences de formation. Certains ajustements peuvent s'avérer nécessaires afin de faciliter la circulation des personnes, l'accès aux études ou la reconnaissance des diplômes dans les différentes régions du pays. L'un des premiers outils de « corrections régionales » s'est manifesté par la mise en place d'éléments de comparaison sous forme d'indicateurs. Au départ, ces derniers cherchaient davantage à établir des tables de correspondance, mais assez rapidement ils ont été souvent avalisés par l'identification de ce qui est la « norme » et de ce qui est « hors norme ».

Au Canada, c'est en 1986 que sont publiés les premiers « indicateurs » de l'éducation permettant de réaliser des comparaisons entre les différentes provinces canadiennes. La démarche demeure innovatrice, mais suscite déjà des « problèmes d'harmonisation » des comparaisons. Par exemple, au Québec, contrairement à l'Amérique, mais aussi en maints endroits ailleurs – dont la majeure partie des pays européens et de leurs pays plus ou moins satellites – la dernière année du second degré et la première année universitaire sont situées dans un établissement « postsecondaire » dénommé « collège d'enseignement général et professionnel (cégep) ». De plus, comme si la situation n'était pas déjà assez « confuse » au départ, il ne se fait pas d'enseignement « professionnel » dans la filière à finalité professionnelle au sein d'un cégep québécois, mais bien de l'enseignement supérieur technique. Les filières dites « professionnelles » de ces cégeps correspondent à la formation de techniciens supérieurs des Instituts universitaires de technologies (IUT) de France. Par ailleurs, la notion de « collège » ne signifie pas la même réalité au Québec qu'en France ou en Suisse. Cette situation générale fait en sorte que le statut de cet ordre d'enseignement est régulièrement questionné, et cela, malgré les réussites obtenues.

Dans un même sens, en ne se limitant qu'au sein de la francophonie internationale et de leurs pays d'influence satellites, on constate rapidement que la licence française ne recouvre pas la même réalité que la licence belge, que le « baccalauréat » ne traduit pas la même réalité suivant les continents, que la « maturité helvétique » a un sens spécifique à un contexte donné et qu'obtenir un « doctorat » peut signifier la maîtrise de connaissances et de compétences fort différentes selon les pays.

C'est en 1992 que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publie ses premiers indicateurs. À quelques années d'intervalle de l'expérience nord-américaine en la matière, les premiers travaux signalent les difficultés inhérentes à des comparaisons inter-états. À maints égards, chaque pays a développé, suivant les spécificités de son histoire, de son contexte et de ses orientations politiques, des systèmes éducatifs originaux. Ces derniers reposent sur des conceptions sociales, culturelles et économiques variées. Toutefois, depuis la chute du mur de Berlin en 1989, une normalisation croissante de la pensée économique dominante s'installe et celle-ci a des effets déterminants sur l'organisation de l'État – notamment à l'égard du système éducatif – et des rapports entre les États.

Tout au long des années 90, les travaux de l'OCDE s'élargiront aux multiples aspects d'un système éducatif, y compris la prise de décision (OCDE, 1995) et l'éventail des pays mis sous analyse ne cesse de s'accroître. Depuis la rencontre jomptienne, l'UNESCO réalise, sur une base annuelle, ses propres indicateurs de l'éducation. Enfin, avec la mise en place de la Communauté européenne, nous avons également assisté à la création d'indicateurs de comparaison entre les systèmes éducatifs des différents pays afin d'assurer notamment la mobilité des étudiants du Supérieur et, bien sûr, de la main-d'œuvre (voir, entre autres, le site d'*Eurydice*). Par ailleurs, à maints égards, la diffusion récente de l'enquête *PISA* (OCDE, 2001) a créé une véritable onde de choc au sein de nombreux pays qui n'est pas sans inviter ces derniers à « rentrer dans les rangs » des pratiques qui s'internationalisent ailleurs.

La mise en comparaison systématique, par indicateurs interposés, de systèmes éducatifs différents conduit progressivement à une importante normalisation de ces derniers. De fait, une analyse circonspecte des réformes entreprises au cours de la dernière décennie révélerait un grand isomorphisme à la fois dans leur conduite et dans leurs contenus. Le modèle de référence dominant comporte plusieurs traits du système éducatif nord-américain. Par exemple, les recommandations du rapport Attali (1998), intitulé paradoxalement *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, prônent une

structure à l'américaine des cursus du Supérieur. Mais, déjà bien avant ce rapport, on observait au niveau des études doctorales et des cursus universitaires à finalité professionnelle, un alignement sur les pratiques américaines.

Aujourd'hui, ce que nous pourrions qualifier de paradigme de base valorisé prévalant dans la conception de bien des systèmes éducatifs est fortement influencé par une logique néolibérale de l'éducation (World Bank Institute, 1998 ; 1999) : le choix parental de l'école, la mise en place de partenariat avec le secteur économique, l'énoncé de standards, la décentralisation des décisions, l'encouragement à la privatisation, l'obligation de résultats par l'intermédiaire d'indicateurs de performance, l'évaluation continue des enseignants, des chefs d'établissements et des établissements eux-mêmes, etc.

Malgré la diversité historique des systèmes éducatifs, à quelques variantes près, on retrouvera l'énoncé d'un curriculum national centré sur les apprentissages de base, le renforcement ou la prolongation de l'enseignement obligatoire à neuf années d'études, l'amélioration de l'offre en formation professionnelle et technique, la révision à la hausse des niveaux de compétences des enseignants, l'instauration d'une formation obligatoire pour les chefs d'établissement, l'obligation de projets d'établissement, le développement d'indicateurs axés sur la performance, le plus souvent déterminés à l'aune de tests standardisés nationaux et ... internationaux qui prennent, quant à eux, de plus en plus d'importance.

La globalisation des réformes en éducation se traduit donc à plusieurs égards par une certaine normalisation des systèmes éducatifs et peut s'interpréter par l'internationalisation accélérée des échanges humains dont celui des marchés de l'emploi, des idées et des conceptions de l'apport de l'éducation au sein de la société, mais aussi de l'évolution de la conception de l'apprentissage.

De fait, dans le monde entier, l'éducation suscite un intérêt croissant et elle est devenue de plus en plus politisée. Les pressions les plus fortes émanent le plus souvent des groupes d'intérêt qui souhaitent renforcer davantage les liens entre l'éducation, l'emploi et l'économie (Cassen, 2000 ; Hallack, 2000). L'éducation est aussi un marché économique plus ou moins captif pour une constellation d'entreprises marchandes (éditions, équipements, services, etc.)

S'il fut une époque où l'innovation en éducation était suspecte et la première qualité d'un système éducatif était d'avoir su résister aux changements, notamment ceux portés par « des politiques », aujourd'hui, rares sont les ministres de l'éducation qui ne désirent pas « immortaliser » leur nom par une réforme majeure. Cette situation n'est pas étrangère au fait que, au sein des États, l'éducation fait de plus en plus partie des grands dossiers dits « stratégiques » et rarement, comme auparavant, on aura autant vu de décideurs politiques chercher à se « distinguer » par leur réforme alors que, de façon paradoxale, le contenu de celle-ci ne se distingue guère de ce qui se fait ailleurs en matière de politiques et d'organisations éducatives.

Il demeure que le rythme de globalisation des réformes en éducation est surprenant et la mise en place progressive d'une nouvelle économie mondiale n'est pas suffisante pour comprendre le fait qu'autant de pays adoptent des structures et des modes similaires de fonctionnement alors qu'ils œuvrent dans des contextes et des problématiques complètement différentes.

Somme toute, le processus d'hybridation des politiques d'éducation est fortement associé aux logiques mises en place sous la pression des grandes agences mondiales comme le Fonds monétaire international, la Banque mondiale ou le GATT et cela pas uniquement

pour les pays en émergence, mais aussi, de façon plus subtile, dans les pays développés (Henriot-Van Zanten, 2000 ; Pelletier, 2001a-b).

Par ailleurs, l'hybridation des politiques d'éducation n'est probablement pas étrangère aussi à l'importance accrue qu'a prise la consultance internationale dans la mise en place des réformes éducatives au sein de nombreux pays.

2.0 La montée des consultants en éducation : réseau et réseaux

L'expertise internationale en éducation a toujours existé, mais elle avait le plus souvent un caractère « binational » ou, du moins, reposait sur des réseaux limités d'influence. Elle existait surtout dans le cas des pays plus ou moins en situation satellite en regard d'un autre pays. Par exemple, les systèmes éducatifs de plusieurs pays ayant connu la présence française ont comme modèle de référence premier celui de la France. Pour des raisons historiques et économiques, le modèle français demeurera le modèle de conformité et les espaces d'intervention pour les consultants internationaux sont pratiquement limités à l'expertise française. Évidemment, cette situation est possible tant que le modèle français est relativement « stabilisé » dans le temps, qu'il n'est pas l'objet de critiques trop acerbes tant à l'interne qu'à l'externe, qu'il n'existe pas d'autres modèles d'influence valorisés et, bien sûr, pas d'accès à d'autres sources étrangères de financement pour soutenir le développement du système éducatif.

Or, en l'espace d'un peu plus de deux décennies, le système scolaire français est en profondes mutations et en période d'ajustements successifs à la nouvelle économie. Il procède à ce qu'il est convenu d'appeler la modernisation de l'appareil public et s'engage dans l'hybridation de son système éducatif avec celui des autres pays. À maints égards, la transformation du système éducatif français s'est opérée à une vitesse de croisière que ne pouvaient prendre les pays qui l'avaient comme référent historique et très peu d'entre eux auront même pu actualiser l'équivalent de la réforme Haby de 1975.

Par ailleurs, la plupart des pays en développement qui connurent les programmes d'ajustements structurels des années 80 et 90 se trouvèrent aux prises avec une véritable crise de leur système éducatif qui non seulement ne progressa pas mais qui, dans plusieurs cas, aura régressé (Tedesco, 1993).

Aujourd'hui, la relance des systèmes éducatifs dans les pays en développement est davantage guidée par une conception néolibérale de la contribution de l'éducation et de la formation à l'économie d'une société et les modèles historiques de référence ne sont plus privilégiés, et cela, d'autant que ces derniers n'existent souvent plus sous leur forme d'origine. En outre, en l'espace de quelques années, l'ordre des préoccupations est passé du « comment produire une élite nationale cultivée et éclairée » à « comment produire des travailleurs qualifiés et compétitifs sur la scène internationale ».

Sur cette toile de fond, c'est un euphémisme de dire que les systèmes éducatifs sont en changement. Ils sont, de fait, en pleine transformation radicale, c'est-à-dire qu'ils se modifient à la fois dans leur structure et dans leur culture. L'une étant souvent en rupture totale avec l'autre. C'est pourquoi, en maints endroits, on utilise le terme de « refondation » du système éducatif. Face à une telle situation, l'ampleur des travaux à réaliser nécessite un niveau d'expertise et de ressources pour lequel de plus en plus d'universitaires de différents pays sont mis à contribution.

Par ailleurs, si nous assistons à des formes d'hybridation de plus en plus prononcées des systèmes éducatifs, les nombreux échecs ressentis au cours des dernières années par l'imposition de modèles de développement de l'éducation – le plus souvent élaborés au

sein de sièges sociaux de grandes institutions économiques – amènent les universitaires à apporter leur expertise directement auprès des responsables gouvernementaux des réformes de l'éducation. Il ne s'agit plus de concevoir et d'imposer un modèle unique, mais de développer dans le respect de l'existant, des formes organisationnelles nouvelles, pertinentes et ancrées au sein d'un monde en mouvement (Stiglitz, 2002).

3.0 L'expert, l'académique et le politique

L'analyse de l'histoire révèle toute l'importance que pouvaient avoir les hommes et les femmes de sciences, de techniques, de lettres et des arts dans la reconnaissance de la toute-puissance des royaumes et des cités qui se sont succédés au cours des époques. Suivant les contextes et les événements, certains de ces conseillers du Prince avaient une aura plus remarquée que d'autres, mais leur présence contribuait tant au niveau tactique que symbolique à la reconnaissance, voire au maintien, de la puissance de leur « bienfaiteur ». Pour ne citer que les Sun-Tzu, les Avicenne, les Khaham, les da Vinci, les Machiavelli, les Shakespeare, ces hommes et ces femmes œuvrant dans l'environnement des premières autorités des états et des nations sont, à maints égards, les précurseurs des conseillers modernes. Ils jouèrent des rôles d'expertise, de précepteur, d'interprète, de traducteur des idées de l'époque, des orientations en devenir, des innovations à soutenir.

Avec la naissance des universités et d'une certaine prise à distance progressive des autorités académiques au regard des autorités politiques, ces premières institutions constituèrent de plus en plus des incubateurs à conseil pour les secondes. De fait, nombreux sont les universitaires dont les travaux ont contribué aux décisions politiques qui ont conduit à la transformation des sociétés. Parmi ces universitaires, les économistes ont le plus souvent bénéficié d'une écoute privilégiée. Que l'on pense à Ricardo (1772-1823) dont la théorie des avantages comparatifs aura un effet déterminant dans les débats qui agitaient l'Angleterre au début du XIXe siècle autour du libre-échange ou encore, plus près de nous, la contribution déterminante qu'aura Keynes (1883-1946) dans l'élaboration des accords de Bretton Woods qui conduisirent à la création du Fonds monétaire international et de ce qui deviendra plus tard la Banque Mondiale.

Le développement et la complexification des organisations, à la fin du XIXe siècle, devaient progressivement poser le problème de leur gouverne et de la place respective des « dirigeants » et des « experts ». Ainsi, Taylor (1911) prônait que, au nom du management scientifique, les experts – dans ce cas-ci les ingénieurs – devaient être regroupés au sein d'un bureau d'analyse des processus de travail et que ce dernier devait être en autorité sur le personnel d'encadrement hiérarchique. Dans l'esprit de Taylor et du positivisme naissant de l'époque, la direction doit être subordonnée aux savoirs des experts. L'on peut facilement imaginer les conflits qu'une telle proposition devait susciter à l'époque, mais elle annonçait la montée progressive des ingénieurs à la direction des entreprises. De fait, un siècle plus tard, réaliser une première formation d'ingénieur semble être encore un rite de passage incontournable pour avoir accès à une fonction d'encadrement au sein de bien des entreprises, voire devenir professeur en management, comme ce fut le cas pour Mintzberg (1982).

C'est à Fayol (1916, éd. 1970) que l'on doit bien des aspects du fonctionnement actuel des organisations modernes. S'inspirant de l'organisation des armées, cet industriel français prône la séparation entre les responsables du commandement et les responsables de l'expertise et la prédominance des premiers sur les seconds. En somme, Fayol s'oppose à la conception de Taylor sur la place des experts au sein de

l'organisation. Aujourd'hui, le débat prévalant sur la problématique des rapports entre l'autorité hiérarchique (*line*) et l'autorité fonctionnelle (*staff*) est loin d'être clos et n'est d'ailleurs pas tout à fait étranger au propos de la présente analyse.

Quoi qu'il en soit, la valorisation de la fonction d'état-major proposée par Fayol a favorisé la création progressive, au sein des entreprises, de départements orientés sur le développement de la recherche, du conseil et de la formation. De fait, la recherche et le développement allèrent devenir l'un des secteurs-clefs de l'entreprise moderne. Ce faisant, les experts à l'interne, de la recherche et du conseil, prirent un pouvoir considérable au sein de la dynamique organisationnelle³.

Le développement phénoménal des organismes tant publics qu'économiques, dans les décennies qui suivirent la fin de la Deuxième Grande Guerre mondiale, permit à des générations de diplômés universitaires de faire carrière dans différents postes d'expertise qui se créèrent à l'époque au sein des administrations organisationnelles en pleine expansion.

Rares furent les ministères de l'Éducation qui ne fondèrent pas leurs départements de recherche, d'évaluation, de prospective, de conseils pédagogiques, etc. Les crises économiques successives qui marquèrent les années 70 et le tournant des années 80 allèrent mettre fin à la période souvent décrite comme « les trente glorieuses », qui avait permis depuis la fin de la dernière guerre de procéder au développement de grands chantiers publics dont celui du développement de l'appareil gouvernemental, en particulier dans le secteur de l'éducation.

L'essoufflement progressif des États à maintenir leur croissance économique, les changements de priorité dans les politiques gouvernementales et l'émergence d'une modernisation du service public suivant des formes s'inspirant plus ou moins des préceptes du néolibéralisme conduisirent progressivement à modifier les pratiques mises en place au cours des décennies précédentes.

Dans l'esprit du *New Public Management*, plusieurs organismes publics adoptèrent une politique d'impartition, voire de privatisation, d'activités jusqu'ici assumées par eux-mêmes. Ainsi, après avoir « internalisé » différents services, dont ceux de la recherche et de conseil, de plus en plus ces derniers seront « externalisés » en partie ou en totalité. C'est probablement sous le gouvernement thatchérien au Royaume-Uni que ces pratiques ont été le plus poussées en éducation (Henriot-Van Zanten, 2000).

Les politiques de décentralisation mises en place au cours des dernières années sont souvent accompagnées de mesures favorisant l'impartition des fonctions de recherche, de conseil ou de formation. Par exemple, en maints endroits, on note la possibilité accrue qu'ont aujourd'hui des chefs d'établissement ou des cadres supérieurs des pouvoirs organisateurs de recourir à des intervenants extérieurs ponctuels sur une base contractuelle et limitée. L'on peut aussi observer l'accroissement des formes de soutien à la recherche par l'intermédiaire de fonds octroyés directement par des autorités locales, voire par des établissements scolaires, notamment ceux œuvrant en milieu défavorisé.

Par ailleurs, au sein des pays de l'OCDE (1998), les fonds disponibles pour la formation continue des enseignants relèvent de plus en plus de la direction des établissements et leur utilisation est orientée en fonction des besoins de ce dernier. Là où les institutions d'enseignement supérieur avaient une prédominance certaine dans la définition et la prestation des services de la formation continue des enseignants, on observe qu'elles

³ Les sources de tension potentielle entre le pouvoir d'expertise et le pouvoir hiérarchique sont abordées, entre autres, dans les chapitres de Françoise Cros et de Monica Gather Thurler.

sont mises en compétition aujourd'hui avec un éventail de consultants dont plusieurs sont d'ailleurs membres de la communauté universitaire (OCDE, 2000).

En somme, les politiques successives d'allègement des organismes administratifs publics ont créé des espaces nouveaux d'intervention professionnelle pour des experts en éducation œuvrant sur des bases contractuelles tant dans les domaines de la recherche, que de la consultation et de la formation.

Le développement de ces « nouveaux métiers » en éducation n'est pas sans inviter bien des établissements d'enseignement supérieur à revoir certaines de leurs pratiques de formation continue, mais aussi à revoir la conception générale des programmes d'études supérieures à finalité professionnelle. Car, poursuivre des études avancées en éducation s'inscrit aussi aujourd'hui dans la recherche de compétences et d'une certification permettant d'exercer le métier de consultant dans ce domaine (Heyneman, 1998).

4.0 Le cas des politiques en éducation

En dépit des réserves formulées par Weber (éd. 1959) au début du XXe siècle au regard des rapports devant exister entre le savant et le politique, on aura observé tout au cours de ce siècle, l'importance accrue qu'ont prise les universitaires dans l'analyse, l'élaboration et l'évaluation des politiques (Demailly, 2001). Si le secteur des sciences économiques en est le témoin privilégié, d'autres secteurs universitaires participèrent progressivement aux travaux associés à la formulation des avis aux décideurs politiques. Ainsi, au cours des dernières années, des sociologues, des philosophes, des psychologues ou des spécialistes des sciences de l'éducation ont été associés étroitement à la production d'analyses ou d'orientations politiques. Ce qui, dans un passé récent, était souvent « internalisé » à un département ministériel et réalisé dans le secret et la confidentialité est maintenant « externalisé » à un groupe d'experts connus sous la coordination d'un universitaire reconnu et « apprécié », entre autres, par les autorités politiques.

Le choix de ces experts « extérieurs » est souvent déterminé par les travaux déjà réalisés par ces derniers et les orientations qu'ils ont tendance à privilégier. Ce choix n'est donc pas neutre et il ne repose pas sur les seuls mérites des candidats potentiels.

De plus, les contraintes données aux experts universitaires – notamment de temps et de ressources – permettent rarement de réaliser un véritable travail académique compatible avec les critères usuels de rigueur et de validation scientifique. Ces contraintes font en sorte que la part de recherches nouvelles dans la formulation des avis est souvent assez réduite. Le mandat consiste donc souvent à faire une synthèse des travaux déjà réalisés sur une question donnée et d'en réaliser un exercice de traduction pour des non-experts dans le domaine.

Par ailleurs, les experts universitaires réalisent assez tôt toute l'importance qu'il est nécessaire d'octroyer à la communication et à la médiatisation de leurs travaux, y compris des hypothèses qui peuvent émerger en cours de travail. De plus, durant la période de réalisation de ces travaux, ils seront plus ou moins dans une position de « conseil permanent » auprès des autorités mandataires. Une telle situation n'étant pas d'ailleurs sans risquer de porter atteinte à la distanciation critique de leur démarche et peut soulever des questions éthiques.

La remise à un groupe ou à une commission externe du mandat d'élaborer des propositions susceptibles d'être mises à profit dans un projet de politiques ministérielles

dans tel domaine ou dans tel autre constitue généralement une habile précaution politique. Les avis recherchés portent souvent sur des questions litigieuses où une situation de conflits exacerbés est susceptible de se manifester, voire de dégénérer. Dans un tel cas, le rôle des experts « reconnus et appréciés » est de proposer une analyse de la situation et des recommandations de changements qui seront soumises à l'opinion publique et... aux « autres experts ». Suivant les réactions suscitées, les autorités mandataires pourront déterminer la meilleure ligne de conduite à tenir. En somme, les coûts politiques du recours à des experts externes demeurent fort avantageux pour la gestion et la validation de problèmes complexes, voire conflictuels. Toutefois, les risques pris par les universitaires sont loin d'être à minimiser... Le conseiller propose, le Prince dispose. Si le rapport déposé suscite l'aval du gouvernement, cela sera le projet du ministre, dont la réforme portera le nom d'ailleurs. S'il ne passe pas la rampe, il demeurera celui des experts. S'il se transforme en *Titanic*, cela risque d'être celui de l'universitaire responsable du groupe.

Les rapports entre les universitaires et le politique s'élaborent souvent dans un contrat social ambigu. Cette ambiguïté se manifeste suivant des formes variables selon les pays, les champs d'études et les époques. Au cours des dernières décennies, les sciences économiques, les sciences de la gestion et certains segments des sciences politiques ont été plus proches des autorités que d'autres secteurs des sciences humaines et sociales. L'on aura même vu des universitaires agir comme conseiller auprès d'un gouvernement et, le temps d'un changement, devenir ministre dans le suivant.

Suivant les contextes sociopolitiques et les traditions prévalant, il peut s'avérer plus ou moins bienvenu que des universitaires réalisent des projets avec le politique ou encore avec le secteur économique. La fonction de veille critique de l'universitaire ne risque-t-elle pas d'être remise en cause ? Pourtant, les universitaires demeurent dépendants des ressources dont disposent les secteurs politiques et économiques pour réaliser leur mission. La ligne de conduite à privilégier est rarement une ligne droite.

Le statut de l'universitaire au sein d'une société donnée peut aussi contribuer à rendre plus ou moins facile les projets de collaboration avec les autorités politiques de son propre pays. Lorsque l'universitaire occupe un statut de fonctionnaire de l'État, il risque d'être davantage « écouté » à l'étranger qu'au sein de son propre système d'action (Crozier et Friedberg, 1977). On estimera alors qu'il n'a pas le recul nécessaire, qu'il est déjà trop impliqué, qu'il n'est pas un acteur neutre, etc.

Par ailleurs, à l'heure du tout média, bien des autorités politiques sont davantage préoccupées de conseil en stratégie de communication qu'en expertise approfondie de problématique sociale. En fait, bien des rapports élaborés par les experts intéressent peu les politiques. Ces derniers ne s'en tiendront qu'aux images fortes susceptibles d'étayer – et si possible d'enjoliver – leurs discours. Puis, pour bien des politiques, le fait d'avoir commandé une « étude sur le sujet » à tel expert ou à tel groupe assure le sérieux et la légitimité des orientations avancées. De toute façon, s'il y avait un ressac, on pourrait toujours renvoyer la responsabilité ... aux experts mandatés.

Enfin, et ce n'est pas la moindre des choses, il est toujours plus facile pour le politique de « gérer », voire de réfuter, les avis externes qui lui sont adressés que les avis internes réalisés par ses propres services ministériels et qui ont été l'objet de « fuites » plus ou moins calculées. Par exemple, à l'égard de l'évaluation du système, il est plus aisé de composer avec les remarques formulées par un « observatoire externe » qu'avec les analyses réalisées à l'interne sur l'état du système. Ces dernières analyses peuvent même d'ailleurs s'avérer sérieusement contraignantes pour le pouvoir politique. De fait, des analyses trop pointues réalisées par des experts de l'interne peuvent réduire considérablement l'espace de jeu nécessaire à la décision politique. Dit autrement, le

pouvoir des technocrates en vient à dominer le pouvoir des politiques et la planche de salut pour ce dernier peut bien se révéler être... de recourir au contrepoids de l'expertise externe.

Dans le cadre de cette première partie, l'analyse a été restreinte à l'expertise de l'accompagnement à l'élaboration des politiques en éducation. Or, les universitaires sont aussi sollicités pour d'autres types d'intervention : accompagnement d'une innovation, évaluation d'un dispositif, diagnostic d'une situation problématique, etc. Chacun de ces objets d'intervention peut générer ses problèmes spécifiques notamment méthodologiques qui sont d'ailleurs abordés dans plusieurs chapitres de ce livre.

5.0 Analyse d'expériences personnelles

Au cours de la dernière décennie, j'ai eu l'occasion d'intervenir comme consultant au sein de plusieurs administrations gouvernementales, particulièrement au regard de l'analyse, de l'élaboration et de l'évaluation des politiques dans le cadre de la transformation du système éducatif. En fonction de la typologie énoncée par Charlier, Dejean et Donnay dans le cadre de ce livre, le modèle d'intervention s'apparente à celui du chercheur-accompagnateur.

Plusieurs de ces interventions ont été réalisées en situation difficile, parfois même très risquée tant au niveau professionnel que physique. L'une des caractéristiques communes de ces mandats était la situation d'urgence ressentie par les autorités du pays mandataire pour amorcer des changements qui pour diverses raisons – dont les programmes d'ajustement structurel – avaient été mis « entre parenthèses » pendant des années. Il est à noter que cette situation d'urgence était aussi dictée par une libéralisation progressive de l'économie et des pressions extérieures exercées par les grands bailleurs de fonds internationaux. Ces derniers travaux ont été conduits au sein de pays du Maghreb, de l'Afrique subsaharienne et des Caraïbes. Des interventions ont aussi été réalisées au Canada et en Europe, mais l'explicitation des observations dont je présenterai les principaux éléments se rapporte surtout à l'expérience acquise au sein de pays en émergence aux prises avec des situations difficiles, voire éprouvantes.

Suivant l'analyse de mon expérience, huit constats majeurs sont retenus. Ces derniers constituent, à mon avis, des invariants d'échelle qui, à leur manière, peuvent contribuer à la guidance de l'action de consultation en milieu culturel différent. La présentation de ces constats s'effectue suivant un ordre de préséance, mais il demeure que l'ensemble de ceux-ci est intégré, constituant en quelque sorte une *gestalt*.

Ces constats peuvent se résumer par les actions suivantes :

Construire la relation ;

Produire un projet qui fait sens ;

Savoir prendre des risques, mais pas trop ;

Apprendre à intervenir sans déqualifier ;

Cultiver la collaboration et savoir préserver son indépendance ;

Savoir prendre son temps en gardant le cap ;

Être soucieux de l'esthétique de l'action ;

Savoir reconnaître que c'est à la marge de l'action que se construit le sens de l'action.

Ces constats sont explicités dans les sections qui suivent.

5.1 Construire la relation

C'est un euphémisme de signaler que tout repose au départ sur une relation, mais, une fois que l'on a énoncé une telle lapalissade digne de M. Jourdain, l'élaboration de cette relation s'avère d'un univers de complexité à élaborer, à maintenir et à enrichir.

Sans jeu de mots faciles, construire une relation c'est œuvrer dans l'univers du relationnel et ce dernier est constitué d'une forte composante culturelle. Intervenir au sein d'un système organisé c'est, d'entrée de jeu, être particulièrement attentif à la culture organisationnelle y prévalant. *A fortiori*, lorsque ce système organisationnel est situé au sein d'un autre pays, et, particulièrement d'un pays en émergence, une attention première doit être consacrée au repérage et à l'appropriation des codes culturels mis en jeu (Hall, 1971 ; 1979). En ce sens, il existe un véritable travail de décodage de la culture de l'autre – et ce faisant de sa propre culture – dans la mise en scène des premiers contacts (Goffman, 1973, 1974). Pour reprendre l'expression de Sfez (1984 ; 1992), le consultant international en éducation doit devenir un « surcodeur », un véritable interprète de son environnement, un traducteur de ses savoirs et de sa démarche.

Ce travail de compréhension et d'action à l'interface des cultures et de leur système de croyances est susceptible de conduire à des formes d'altération identitaire, au développement d'une identité métisse. Dans la perspective théorique élaborée par Habermas (1987), l'attention portée à l'égard de l'agir communicationnel, c'est-à-dire à cet intervalle entre deux sujets, lieu de production de sens et de représentations, constitue une habileté essentielle de mise en relation. Mais, ce travail d'interaction à la frange de son système usuel de référence est susceptible d'entraîner des modifications profondes dans l'univers de la personne. La recherche de la compréhension de l'autre, dans la rationalisation du monde vécu, peut s'avérer une puissante catharsis de sa propre construction identitaire. Dans le cadre de travaux antérieurs, j'avais signalé des situations similaires génératrices d'une « culture nomade » (Pelletier, 1997) et de l'évolution vers une configuration professionnelle de « métis de l'intervalle » (Pelletier, 1998a) ou de « navigateur des frontières organisationnelles » (Pelletier, 1995a) dans le cadre d'interventions qui se situaient aux frontières de multiples « référentialités ».

En définitive, dans le cadre d'une coopération internationale, à la complexité de la mise en relation entre « l'expert académique » et le « politique » s'ajoute celle de la rencontre de cultures différentes... De cette culture, qui *donne forme à l'esprit* (Bruner, 1997).

5.2 Produire un projet qui fait sens

L'élaboration des mandats internationaux en éducation se réalise suivant un processus comportant de nombreuses étapes qui s'inscrivent généralement dans une durée temporelle importante et qui impliquent plusieurs organismes : différents ministères du pays demandeur, les bailleurs de fonds internationaux, les agences d'exécution, etc. De fait, très souvent, lorsque le consultant retenu arrive (enfin !) sur le site de travail, les personnes « nommées » pour l'accueillir et élaborer un plan d'action ne sont pas celles qui ont participé au départ à l'analyse des besoins et à la définition des mandats octroyés. De plus, entre-temps, bien des contextes peuvent avoir changé et les priorités nationales peuvent avoir été définies autrement.

Par ailleurs, l'essentiel des financements internationaux pour l'éducation est le plus souvent destiné à la construction et à l'équipement de bâtiments et non pas à leur maintenance, pas plus qu'au soutien continu des personnels y œuvrant. En conséquence, dans bien des projets, l'expertise en éducation est *la part du Diable*. Pour reprendre le

titre d'un ouvrage de John Irving (1985), *L'œuvre de Dieu, la part du Diable*, les actions de consultation et de formation en éducation constituent souvent un élément subsidiaire du « vrai projet » qui repose sur d'importants investissements matériels. La construction d'un réseau d'établissements constitue une action de visibilité politique très appréciée où les gains à la fois symboliques et réels sont manifestes. *C'est l'œuvre de Dieu* et des cortèges de notables qui se présenteront pour l'inauguration. Les détenteurs du pouvoir seront alors reconnus comme de « grands hommes », voire de « grands chefs » ... qui laisseront leur nom à des constructions bien tangibles.

Mais, les actions d'analyse et de formation élaborées pour les personnels destinés à y œuvrer constituent la part congrue des investissements réalisés. Elles peuvent même être perçues comme suspectes... Puis, s'il est bien connu que des bâtiments non entretenus ne se plaindront pas, des enseignants sous-rémunérés, voire en attente de rémunération, seront source de problèmes récurrents.

Élaborer un projet qui fasse sens c'est donc définir un langage commun, mettre en œuvre une opération ponctuelle qui soit mutuellement profitable, qui ne soit pas aveuglée par la naïveté, mais qui s'inscrit aussi dans une action de support et d'entraide mutuelle. Le consultant a besoin de la collaboration des répondants locaux et ces derniers peuvent tirer profit de la présence d'un expert étranger dans la gestion de leurs problèmes courants.

À l'expérience, dans la mesure où cela est possible, il s'avère nécessaire de procéder à l'adaptation des mandats reçus en fonction de l'évolution de la situation et de bonifier l'intervention originale d'actions de conseil auprès des répondants du pays qui sont en général des cadres supérieurs, voire des universitaires. En définitive, la somme de travail à réaliser est toujours supérieure à celle qui est prévue au départ. Mais, il demeure que c'est par l'existence de ces activités « nouvelles » que l'intérêt du projet se manifeste auprès des différentes personnes impliquées. Comme ces activités se rattachent à des problèmes immédiats, elles peuvent constituer des voix d'ancrage dans l'actualisation du sens à donner au mandat poursuivi par le consultant.

Par exemple, dans le cadre d'une intervention portant sur l'ouverture des institutions d'enseignement supérieur à leur milieu, la préoccupation des répondants ministériels de l'époque était beaucoup plus celle de l'implantation de l'enseignement modulaire que celle du mandat qui m'avait été octroyé. Évidemment, l'étude a été réalisée, mais de nombreuses heures – sessions de travail, conférences, etc. – ont été consacrées à la présentation de l'organisation de l'enseignement supérieur au Québec, notamment de la « modularisation » des programmes d'études dans le Supérieur, des adaptations qu'il était possible de réaliser, etc.

5.3 Savoir prendre des risques, mais pas trop...

Les premiers risques auxquels je pense sont les risques professionnels. Malgré le cumul des expériences, toute intervention a sa part d'inconnu, d'impondérable, d'incertitude... Est-ce que notre équipe dispose des compétences nécessaires pour mener à terme ce mandat ? Comment ce dernier évoluera-t-il ? Aurons-nous « vraiment » accès aux ressources nécessaires pour réaliser un travail de qualité ? Ne risque-t-on pas de perdre une crédibilité acquise, voire conquise, au cours des années ? Mais, n'est-ce pas aussi la réalité de bien des recherches conduites en partenariat avec des praticiens ou des politiques ?

Encore plus que d'intervenir chez soi, œuvrer comme expert à l'étranger c'est apprendre à travailler sans parachute ou, suivant l'expérience acquise, avec un parachute auquel il manque quelques bons cordages. Lorsque l'on fait ses valises, on ne sait pas trop ce qui

manquera lorsqu'on les ouvrira à l'étranger, mais il manquera toujours quelque chose... Bien au-delà des questions de pharmacopée, cela sera une référence, un rapport, un document, un livre qui aurait été apprécié, etc.

Par ailleurs, on pense rarement à cet aspect, mais les risques physiques sont réels. Ceux associés à la santé bien sûr, mais aussi ceux associés à la sécurité. Plusieurs pays en émergence vivent des situations sécuritaires fragiles et, par ailleurs, en tant qu'étranger on constitue une « minorité visible » dont la présence peut être appréciée, mais pas nécessairement... Être homme ou être femme peuvent représenter aussi des réalités bien différentes...

Dans la mesure du possible, au cours des opérations, l'on doit chercher à s'exposer le moins possible tout en recherchant le maximum d'efficacité. En conséquence, les protocoles traditionnels de recherche doivent être couplés le plus souvent de protocoles sécuritaires. Par exemple, lors de travaux effectués dans un pays du Maghreb, j'avais à réaliser des entrevues au sein d'une trentaine d'établissements scolaires souvent situés dans des zones dites « très sensibles ». J'ai vite réalisé qu'être accompagné d'une « garde rapprochée » avait des effets fâcheux sur la conduite des entrevues et hypothéquait la qualité des résultats recueillis. J'ai donc décidé de ne pas recourir à une couverture de protection et modifié en conséquence le protocole d'intervention sur les sites. *Grosso modo*, je me présentais à l'établissement sans que ce dernier « se prépare » à me recevoir, j'arrivais le matin juste après la rentrée des élèves et quittais juste avant leur sortie du midi, et, bien sûr, je n'y retournais jamais dans l'après-midi, ni le lendemain d'ailleurs. Tout au cours de cette opération, le personnel des établissements qui m'a accueilli a vraiment été formidable et j'en conserve encore aujourd'hui une grande reconnaissance. Ces interventions constituaient de véritables raids *in vivo* du fonctionnement en temps réel des établissements. C'était loin des visites « attendues et préparées » si courantes lorsque l'on fait visiter des établissements à des étrangers, tant chez soi qu'ailleurs. La qualité générale des résultats recueillis en aura été d'autant plus riche.

Ceci étant dit, au regard de la prise de risque, la question qui demeurera toujours posée est probablement celle du « risque raisonnable ». À l'expérience, il n'y a pas de réponse simple et univoque à l'égard d'une telle question. De fait, il faut probablement avoir été au-delà de la frontière, pour mieux en percevoir par la suite les contours obscurs...

5.4 Apprendre à intervenir sans déqualifier

L'un des aspects les plus difficiles, avec lesquels il faut apprendre à composer, est certainement celui de mettre en place une relation de conseil qui ne soit pas perçue comme une non-reconnaissance, pire une négation, de l'expertise et des compétences des personnes avec lesquelles on œuvre. C'est une situation très fragile et qui demande une attention constante. Si, dès le départ, cela fait partie des rites de passage de mettre l'expert étranger « à l'épreuve », la pertinence de sa présence demeurera toujours, sous une forme plus ou moins latente, une source de conflits potentiels. Pourquoi lui et non pas moi ? Son expertise est-elle vraiment supérieure à la mienne ? Et il est nettement mieux rémunéré que moi...

À chaque occasion, il faut être attentif à la zone proximale de développement des personnes et des situations (Vygotsky, 1985). Il y a des échafaudages à construire, des étais à consolider, mais aussi un temps où il faut savoir se retirer pour permettre aux autres de se développer, de prendre leur espace. Puis, un consultant est toujours un passager temporel, il est essentiel que ceux qui restent puissent se déployer dans leurs compétences

À l'expérience, parmi les opérations que j'ai conduites, les interventions les plus réussies auront été celles où, à mon départ, les répondants du pays d'accueil se sont sentis plus habilités dans la poursuite de leurs travaux. Or, pour que cela soit possible, il y a nécessité de reconstruire *in situ* avec les personnes impliquées le sens et la démarche à réaliser. L'apprentissage et l'habilitation croissent à mesure que les personnes engagées dans le projet ont le sentiment de pouvoir s'approprier ses étapes et influencer son déroulement.

5.5 Cultiver la collaboration et savoir préserver son indépendance

La contrepartie de l'important travail de proximité à réaliser afin d'élaborer une relation de confiance, d'assurer une collaboration signifiante, d'éviter les situations de déqualification demeure, toutefois, une vigilance constante à ne pas céder sur les exigences de la démarche, sur la rigueur des processus, sur un éventuel « marchandage » des résultats.

Après des phases de curiosité, d'intérêt, voire d'euphorie, une certaine lassitude s'installe, voire des périodes de profonds découragements, et il y a alors nécessité de renforcer le pilotage des opérations. Une telle situation nécessite souvent un niveau d'affirmation personnelle et professionnelle qui constitue une prise à distance de la relation établie. Il y a nécessité de réaliser des recadrages qui ne sont pas sans créer des situations difficiles, voire susceptibles de fragiliser la poursuite des activités.

Par exemple, au cours d'une démarche de construction d'une base de données permettant de tracer un premier portrait de l'état du système éducatif, les difficultés s'accumulaient sans cesse au point où il fut une période où les répondants locaux avaient concocté d'astucieuses solutions de rechange pour « arranger les données pour que cela marche ». C'était d'ailleurs une pratique qui n'était pas vraiment « innovatrice »... Ils l'avaient déjà réalisé dans le passé et cela n'avait suscité aucun problème.

Cela aura été un passage difficile de maintenir la rigueur de la démarche engagée, de résister à des stratégies de facilité dont l'on pouvait comprendre leur valeur et leur pertinence. Mais, au cours de cette intervention, les plus grandes difficultés viendront par la suite lorsque les résultats des premières analyses déplurent à certains responsables ministériels ... qui eux aussi auraient bien apprécié que l'on « arrange les données ».

5.6 Savoir prendre son temps... en gardant le cap

Le rapport au temps est un rapport à la culture. Se donner rendez-vous à telle heure, prévoir un séminaire à telle journée ou déposer un rapport à tel moment peuvent signifier des réalités bien différentes selon les cultures ou les pays. Par ailleurs, le cycle temporel d'intervention professionnelle du consultant étranger est anachronique au regard de celui des répondants ministériels affectés au projet de coopération. Le premier doit atteindre ses objectifs dans des délais généralement courts, marqués par la production d'une série de rapports d'étape, alors que pour les fonctionnaires du pays d'accueil, la réalité est tout autre. Par ailleurs, pour construire et maintenir une relation de qualité cela nécessite du temps. Il y a aussi des rites et des usages à respecter. Par exemple, dans certaines régions, c'est faire preuve d'une très grande impolitesse d'aborder d'entrée de jeu l'objet de la rencontre. Il faut savoir accorder le temps nécessaire aux salutations d'usage, par exemple à la dégustation des trois verres de thé traditionnels. À défaut d'être sensible à ces usages, la qualité même des travaux réalisés est sérieusement hypothéquée.

Développer des compétences à l'intervention internationale au sein de plusieurs régions, c'est apprendre à redécouvrir son rapport à la temporalité, à savoir où se situent les « virgules du temps » (Pelletier, 1995b), mais aussi à ne pas perdre l'orientation de son

action, une action par définition contingente certes, mais qui se situe au sein d'une trame temporelle qui est très peu élastique au regard des standards occidentaux.

5.7 Être soucieux de l'esthétique de l'action

Dans le cadre de travaux antérieurs, j'avais signalé l'importance que représentait la dimension esthétique pour plusieurs dirigeants qui avaient développé des compétences élevées en leadership (Pelletier 1996a-b). Il n'est pas de mon propos ici d'élaborer en profondeur sur l'esthétique de l'action. Toutefois, il m'apparaît pertinent de mieux préciser cette notion.

Il y a quelques années, Popper (1990) aimait bien signaler que, parmi les qualités que devait posséder une « bonne théorie », il fallait que cette dernière « soit belle ». Kant (1781), pour sa part, dans son ouvrage *Critique de la raison pure*, définissait le champ de l'esthétique comme « l'étude de l'espace et du temps en tant que formes *a priori* de l'intuition sensible en général ». Dans cette lignée, les ouvrages de Taylor (1989) et de Saul (1993) sur la compréhension et l'accès au savoir par des chemins autres que la rationalité cartésienne sont particulièrement pertinents. Suivant ces auteurs, le regard esthétique ajoute au regard analytique une attention à la valeur du sensible et de la subjectivité. Pour sa part, Eco (1965) définit l'esthétique comme la relation qu'un interprète entretient avec une œuvre en la restructurant pour lui donner une signification personnelle. Somme toute, parce qu'il est associé à l'interprétation des signes, le phénomène esthétique est situé au cœur des rapports sociaux, notamment dans leur dimension culturelle.

À maints égards, œuvrer comme expert académique dans le domaine de l'élaboration des politiques en éducation c'est le plus souvent recourir à une communication fonctionnelle structurée par un langage logique à caractère technico-scientifique. En somme, il s'agit d'une communication « froide ». Or, pour que la communication soit plus complète, il y a nécessité que celle-ci comporte une dimension esthétique qui interpelle aussi l'intelligence sensible des personnes avec lesquelles on entre en communication. Il s'agit d'un deuxième niveau de mise en relation et selon Moles (1972), le plus important de la communication se situerait dans les messages de nature esthétique. Ce serait davantage ces derniers qui créent des « atmosphères », qui invitent à l'écoute et à la compréhension d'une communication à teneur plus « froide ».

À cet effet, au cours de travaux d'expertise réalisés avec des collègues à l'étranger, nous avons réalisé toute l'importance qu'il fallait accorder à la rédaction et à la présentation de nos différents rapports. Par exemple, comment construire un rapport qui permet à la fois pour les décideurs politiques d'en réaliser une lecture rapide, mais qui possède aussi les déclinaisons nécessaires pour les lecteurs désireux d'un approfondissement des contenus ? Dans un même sens, quelle figure à concevoir ou à privilégier pour rendre compte de telle donnée ? Ou encore, quelle est la taille et l'apparence à privilégier pour des polices de caractère lorsque le rapport s'adresse surtout à des personnes de plus de 45 ans ?

De plus, il nous est apparu que le seul dépôt des rapports n'était pas suffisant et qu'il devait être accompagné, entre autres, d'ateliers de restitution publics et, bien sûr, « privés ». Par ailleurs, comme les autorités avaient prévu la présence possible de média, nous avons jugé essentiel de nous préparer aux entrevues télévisées et de rédiger des communiqués de presse à l'intention des journalistes. Enfin, nous avons aussi réalisé très tôt qu'il fallait produire un « rapport sur le rapport ». Rares sont les politiques et les cadres supérieurs qui ont ou prennent le temps de lire les rapports des experts, que ces derniers soient locaux ou internationaux. Dans la mesure où cela est possible, il est essentiel de

concevoir la réalisation d'un « rapport exécutif » et ce dernier doit répondre autant à des préoccupations de logique argumentative que de communication esthétique.

5.8 Savoir reconnaître que c'est à la marge de l'action que se construit le sens de l'action

Si la réalisation du mandat octroyé constitue l'objet premier de l'intervention, la nécessité de construire puis de vivifier la relation, d'actualiser sans cesse le sens de la démarche, d'accompagner et d'habiliter les partenaires nationaux font en sorte que la légitimité réelle de l'intervention se construit dans les franges de celle-ci.

Pour le pays d'accueil, la présence de l'expert académique étranger est acceptée dans la mesure où celui-ci apporte une valeur ajoutée qui va bien au-delà du mandat reçu. C'est le plus souvent par l'apport de son expertise *hic et nunc* qu'il est apprécié beaucoup plus que par le rapport éventuel qu'il déposera sur tel ou tel aspect du système. Car, s'il est probable que son rapport ira en rejoindre d'autres, sa présence sur le site est limitée dans le temps... Toutefois, pour les agences internationales et leurs représentants, ce sont les « résultats » qui ont le plus d'importance et la première mesure de ceux-ci est bien les rapports produits.

Cette réalité fait en sorte qu'il est constamment nécessaire de fonctionner sur un double agenda ; celui du travail d'analyse à réaliser qui se traduit par un rapport significatif et substantiel à produire, et celui de l'accompagnement des dirigeants en exercice dont la tangibilité peut s'avérer à géométrie variable. Dans ce dernier cas, cela peut prendre la forme de longues discussions au caractère plutôt « informel » avec des décideurs politiques, mais aussi d'un atelier de formation non prévu au programme d'activités, d'une conférence inattendue à prononcer, de rencontres officielles à effectuer, etc. En définitive, il y a toujours un double travail à réaliser :

1. celui pour lequel un mandat explicite a été formulé et qui justifie notre présence dans le pays d'accueil ;
2. l'autre travail plus implicite qui consiste à renforcer la légitimité de sa présence pour le mandat reçu, mais qui permet aussi de mettre en œuvre des collaborations pour en assurer sa faisabilité.

Le consultant international qui ne s'en tiendrait qu'au mandat reçu risque d'hypothéquer sérieusement ses capacités à le réaliser. Cela est d'autant plus le cas, lorsque l'intervention s'effectue auprès de cadres supérieurs ou de dirigeants politiques. Mais, n'est-ce pas aussi la réalité de bien des actions de consultance conduites au sein même de son propre pays ?

6.0 Conclusion

La majeure partie des systèmes éducatifs est en profondes transformations, voire suivant les termes de Morgan (1989) et d'Elmore (1990) en vagues successives et continues de changements. Si l'origine de ces vagues peut, à l'occasion, différer, leur configuration est étroitement associée à l'internationalisation d'une économie de marché où la normalisation des produits et celle de la qualification de la main-d'œuvre constituent une donnée incontournable (OCDE, 2000).

En maintes régions, cette situation appelle à une refonte des systèmes éducatifs dont la conception historique repose sur la base d'autres paradigmes. En conséquence, la globalisation des réformes en éducation se traduit par des formes d'hybridation des politiques d'éducation qui font en sorte que les systèmes éducatifs se ressemblent de plus en plus.

Tant en amont qu'en aval aux changements en cours, l'on peut observer l'importance accrue que prennent des universitaires dans le cadre d'activités d'analyse, d'élaboration et d'évaluation des politiques en éducation. Tout en cherchant à conserver une veille critique, ces derniers doivent intervenir dans des contextes difficiles et suivant des cadres d'analyse dont ils ne partagent pas nécessairement les tenants et les aboutissants. Toutefois, une fois sur le terrain, lorsque le réel résiste à la pensée magique d'une idéologie dominante, bien des marges d'action s'avèrent possibles...

Dans ce chapitre, dans un premier temps, j'ai mis en lumière l'hybridation engagée des systèmes éducatifs et le développement de la consultance en éducation. Cette demande de conseil et d'expertise interpelle de plus en plus des universitaires qui auront souvent à composer avec des situations politiques complexes, et cela, y compris dans le cadre d'interventions de coopération internationale. À la suite de cette analyse, dans un deuxième temps, j'ai identifié et explicité huit constats majeurs qui émergent de l'analyse d'expériences diverses réalisées au sein de plusieurs pays en développement. Ces constats portent moins sur la technicité des différents travaux conduits que sur la reconnaissance d'un certain nombre d'attitudes et de compétences à mettre en œuvre pour assurer la réussite d'intervention de consultance auprès de cadres supérieurs et de décideurs politiques en *terra incognita*... Les constats formulés apparaissent aussi valables pour d'autres niveaux ou lieux d'intervention.

7.0 Références

- ATTALI, J. (1998). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Bruxelles : Commission européenne
- Bruner, J. (1997). Car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Georg Eshel
- CROS, F. (1998). L'innovation en éducation et en formation. Paris : INRP
- CROZIER, M. FRIEDBERG, F., L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective, Paris, Éditions du Seuil, 1977.
- CALLON, M. (1986) "Éléments pour une sociologie de la traduction", L'Année sociologique, XXXVI.
- Cassen, B. (2000). " Les institutions financières sous le feu de la critique ", Le Monde diplomatique, numéro de septembre, p.18-19.
- Demailly, L. (Éd.) (2001). Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux et pratique. Paris-Bruxelles : Éd. De Boeck-Université.
- ECO, U. (1965). L'œuvre ouverte, Paris, Éditions du Seuil.
- FAYOL, H. (éd. 1970) Administration industrielle et organisationnelle. Paris: Dunod.
- Guilhot, N. (2000). " D'une vérité à l'autre, les politiques de la Banque mondiale ", Le Monde diplomatique, numéro de septembre, p.20-21.
- Grunberg, I. (2000). " Que faire du Fonds monétaire internationale ? ", Le Monde diplomatique, numéro de septembre, p.18-19.
- Guttman, C. (2000). " Éducation & Co ", Le Courrier de l'UNESCO, numéro de novembre, p. 18-19.
- Hallack, J. (2000). " Ni " tout État " ni " tout commerce " ", Le Courrier de l'UNESCO, numéro de novembre.
- HABERMAS, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel, 2 tomes, Paris : Fayard.
- HALL, E.T. (1971). La dimension cachée, Paris : Éditions du Seuil.
- HALL, E.T. (1979). Au-delà de la culture, Paris : Éditions du Seuil.
- HALL, E.T. (1987). Guide du comportement dans les affaires internationales, Paris : Éditions du Seuil.
- Heyneman, (1998). Les nouveaux défis du développement de l'éducation. Collectif UNESCO. L'éducation pour le XXI^e siècle. Questions et perspectives. Paris : Éditions UNESCO.
- Henriot-Van Zanten, A. (2000). " Politiques, structures et savoirs : l'exemple des réformes en Grande-Bretagne " dans J.C. Ruano-Borbalan (Dir.) Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation, Paris : Éditions Demos.
- Kant, (1781). Critique de la raison pure.
- Kapur, D., Lewis, J-P. et Webb, R. (1997). The World Bank. Its First Half Century. Washington, DC : The Brookings Institution.
- Latour, B. (1989). La science en action. Paris : La Découverte.

- MORGAN, G. (1989). Images de l'organisation. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- MINTZBERG, H., (1982) Structure et dynamique des organisations. Paris : Les Éditions d'organisation
- MOLES, A. (1972). Théorie de l'information et perception esthétique Paris : Éditions Denoël.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2000). Société du savoir et gestion des connaissances. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1999). Les écoles innovantes. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1998). L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants. CERI. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1996). Évaluer et réformer les systèmes éducatifs. Paris : OCDE.
- OCDE (1995). La prise de décision dans les systèmes éducatifs. Paris : OCDE.
- Papadopoulos, (1998)
- PELLETIER, G. (2001a). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence. Dans PELLETIER, G. (Dir.). Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation. Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- PELLETIER, G. (2001b). D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement. La revue des échanges, revue de l'Association francophone internationale des directions d'établissements scolaires. Volume (18), n°1
- PELLETIER, G. (1998). Les métis de l'intervalle : flou, savoirs et construction identitaire chez des formateurs de terrain. Dans R. BOURDONCLE et L. DEMAILLY (Dir.). Les professions de l'éducation et de la formation. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- PELLETIER, G. (1997). Nomades et jardins, stages internationaux et cultures identitaires : Analyse des effets d'un partenariat de formation. Revue Éducation Permanente. Université de Paris-Dauphine. Numéro 129.
- PELLETIER, G. (1996a). Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. Dans M. BONAMI et M. GARANT (Dir.). Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement. Bruxelles : Éd. de Boeck.
- PELLETIER, G. (1996b). Le gestionnaire, le leader et l'artiste. Revue française de gestion. Revue de F.N.E.G.E., Numéro 107, 44-57.
- PELLETIER, G. (1995a). Les navigateurs des frontières organisationnelles : Regard sur les artisans du partenariat international. Gestion, revue internationale de gestion. 20 (2), 27-33.
- PELLETIER, G. (1995b). Les Virgules du temps... De l'arrêt d'agir et autres savoirs d'inaction en gestion. Harvard L'Expansion Management Review. N°78. Paris, 90-95.
- POPPER, K. (1990). Le réalisme et la science. Post scriptum à la logique de la découverte scientifique, Paris : Éditions Hermann.

- SAUL, J., Les bâtards de Voltaire. La dictature de la raison en Occident, Paris, Éditions Payot, 1993.
- Sen, A. (2000). Repenser l'inégalité. Paris : Éditions du Seuil.
- SFEZ, L. (1992). Critique de la décision. Paris : Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.
- SFEZ, L. (1984). La décision. Paris : PUF, Collection Que sais-je?
- Stiglitz, J.E. (2002). La grande désillusion. Paris : Fayard
- TAYLOR, F. (1911). La direction scientifique des entreprises. Paris: Ed. Marabout.
- TAYLOR, Ch.(1989). Sources of the Self, Cambridge : Harvard University Press.
- Tedesco, J.C. (1993). Tendances actuelles des réformes éducatives. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1994). " Problèmes de décentralisation " Les cahiers de l'éducation. Numéro 1 Paris : UNESCO.
- UNESCO (1994). " Ajustement structurel et renforcement des capacités nationales dans le domaine de l'éducation " Les cahiers de l'éducation. Numéro 3 Paris : UNESCO.
- WEICK, K.E. (1969). The Social Psychology of Organizing, Reading, Mass. : Addison/Wesley.
- WEICK, K.E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", Administrative Science Quarterly, XXI.
- World Bank Institute (1999). Decentralization Briefing Notes. Washington, DC.
- World Bank Institute (1998). Rethinking Decentralization in Developing Countries. Washington, DC.